Niveau(x) d'enseignement: 7 Numéro EDUQ : 8970671
Centre d'intérêt: 540

Kayembe, Ndia-Bintu.

La reconnaissance des acquis au collégial : bientôt six ans : rapport d'évaluation / Ndia-Bintu Kayembe. -- Montréal : Fédération des cégeps, 1990.
114 p. ; 28 cm. -- (Etudes et réflexions / Fédération des cégeps ; 21)

Bibliogr. : p. 87-91.

ISBN 2-89100-071-4

Vedette(s)-secondaire(s): Fédération des cégeps

Descripteur(s): Reconnaissance des acquis * Education des adultes * Collégial (Ordre d'enseignement)

Le rapport fait le point sur l'évolution de la reconnaissance des acquis au collégial. Dans le premier chapitre, l'auteur décrit succinctement l'évolution de l'éducation des adultes au Québec et constate un sous-développement de ce type de formation surtout au collégial. Le chapitre 2 définit la reconnaissance des acquis et ses objectifs. Le chapitre 3 présente la vision gouvernementale de la reconnaissance des acquis. Le chapitre 4 porte sur la méthodologie de l'étude de la situation actuelle au collégial, objet du chapitre suivant. Les données montrent: 1. qu'il existe un besoin de reconnaissance des acquis bien que le niveau de demande actuel soit faible; 2. que si la volonté gouvernementale est claire en ce domaine, la volonté politique des établissements est, elle, très variable; 3. que les subventions gouvernementales sont passées de 127,320 $ pour les années 1983-1984 et 1984-1985 à 1,306,648 $ en 1988-1989 et 904,500 $ en 1989-1990; 4. que de nombreuses activités ont été réalisées pour l'implantation du programme; 5. que l'accessibilité au service s'est améliorée et que l'action du service provincial d'aide technique est grandement apprécié. Le rapport conclut par dix recommandations.

Type de document: r

8970671

FONDS
POUR L'IMPLANTATION
DE LA
RECONNAISSANCE DES ACQUIS
AU COLLÉGIAL

ÉTUDES ET RÉFLEXIONS

Document 21, janvier 1990

LA RECONNAISSANCE DES ACQUIS
au collégial

BIENTÔT SIX ANS

Rapport d'évaluation

Ndia-Bintu Kayembe

Fédération des cégeps, 500, boulevard Crémazie Est, Montréal (Québec) H2P 1E7 Tél.: (514) 381-8631

TIRAGE: 500 exemplaires

DÉPÔT LÉGAL: **Premier trimestre 1990**

Bibliothèque Nationale du Québec
Bibliothèque Nationale du Canada

ISBN **2-89100-071-4**

La reproduction des textes est autorisée avec mention de la source

LA RECONNAISSANCE DES ACQUIS
au collégial

BIENTÔT SIX ANS

Rapport d'évaluation

Ndia-Bintu Kayembe

TABLE DES MATIÈRES

Page

INTRODUCTION 5

CHAPITRE I: LE CONTEXTE 7

1. L'éducation des adultes au Québec 9
2. L'éducation des adultes au collégial 12
3. Synthèse 15

CHAPITRE II: PROBLÉMATIQUE DE LA RECONNAISSANCE DES ACQUIS . 19

1. Le concept et ses origines 21
2. Les fondements philosophiques de la reconnaissance des acquis 23
3. Les fonctions de la reconnaissance des acquis 24

CHAPITRE III: VISION QUÉBÉCOISE DE LA RECONNAISSANCE DES ACQUIS 27

1. L'origine de la reconnaissance des acquis au Québec 29
2. La finalité du système 30
3. Les principes de base 31
4. Les orientations stratégiques 32
5. Les structures organisationnelles 32

CHAPITRE IV: DESCRIPTION DE L'ÉTUDE 35

1. Le problème 37
2. Le cadre d'analyse 37
3. La méthodologie 39
4. La validité des données recueillies 41
5. Le traitement des données 42

CHAPITRE V: L'ÉTAT DE LA SITUATION ACTUELLE 43

1. La pertinence du dossier 45
2. La volonté politique 47
3. Les ressources consacrées au dossier 50
4. Les activités entreprises 54
5. Les résultats obtenus 62

CHAPITRE VI: CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS 77

1. Un service dont on a réellement besoin 79
2. Une adhésion institutionnelle encore à conquérir 80
3. Un portrait statistique parsemé d'embûches mais révélateur de progrès. 81
4. L'organisme provincial de soutien: une nécessité 81
5. Des problèmes à résoudre 83

BIBLIOGRAPHIE 85

ANNEXES 93

Annexe 1: Établissements ayant servi à établir l'échantillon des équipes locales rencontrées 95

Annexe 2: Liste des sujets rencontrés individuellement 97

Annexe 3: Échantillon des établissements visités 99

Annexe 4: Tableau comparatif de la population et de l'échantillon des établissements visités 101

Annexe 5: Thèmes abordés 103

Annexe 6: La composition des équipes locales 105

Annexe 7: Matrice d'évaluation 109

Annexe 8: Orientations privilégiées par la D.G.E.C. en matière de reconnaissance des acquis 111

Annexe 9: Subventions directes versées aux établissements par l'organisme provincial de soutien technique de 1985-1986 à 1989-1990 113

INTRODUCTION

Où en est-on? Le projet gouvernemental d'implantation d'un système de reconnaissance des acquis (R.A.) dans le réseau collégial aura six ans en juin prochain. Cet anniversaire coïncide avec la fin des subventions octroyées par le gouvernement fédéral pour cette implantation. Un jalon important vient d'être posé. Il faut s'arrêter pour examiner le chemin parcouru, pour réfléchir sur ce qui reste à faire ainsi que sur les ajustements et les modifications qui s'imposent pour le développement harmonieux de ce dossier.

À cette occasion, plusieurs groupes de partenaires directement engagés ont entrepris séparément une réflexion profonde portant tant sur la pertinence que sur l'avenir du dossier. La Direction générale de l'enseignement collégial (D.G.E.C.) est en train de réfléchir sur la suite à donner au projet après la phase dite d'implantation; les résultats de cette démarche seront connus au début de l'année 1990. De son côté, la Fédération des cégeps, par le biais de sa Commission des affaires pédagogiques (C.A.P.), a mené une enquête auprès des responsables institutionnels du dossier, directeurs des services pédagogiques de 45 collèges publics, en vue de recueillir leur appréciation de l'évolution de ce dossier et de connaître la suite qu'ils entendent lui réserver après la phase d'implantation.

Enfin, l'Association des collèges du Québec (A.C.Q.), qui regroupe les collèges privés, poursuit la même réflexion avec les responsables institutionnels du dossier dans ce secteur.

Ces analyses, tout en étant pertinentes et souhaitables pour une bonne appréhension de la réalité dans le dossier, ont un caractère interne et parcellaire. Chaque groupe interroge ses propres membres sur leurs perceptions du phénomène. Cette façon d'approcher les choses comporte le risque de faire passer les intérêts particuliers de chacun des groupes avant ceux des populations adultes que tous sont censés défendre. Pour compléter et enrichir ces analyses, une investigation menée par un **observateur extérieur** et **indépendant** s'avérait utile.

Cette délicate tâche nous a été confiée. La présente étude, commandée par le Bureau de direction du Fonds pour l'implantation de la reconnaissance des acquis au collégial (F.I.R.A.C.), est une analyse globale de la pertinence du dossier, du chemin parcouru et des résultats atteints par le processus d'implantation de la reconnaissance des acquis dans le réseau collégial depuis la pose de la première pierre en juin 1984.

Comme dans toute évaluation, il y sera suggéré, à la lumière des constatations qui seront faites, quelques pistes d'action pour le développement futur du dossier.

Le présent travail se divise en six chapitres. Le premier chapitre, entièrement consacré à la description du contexte global de la reconnaissance des acquis, donne un résumé succinct de l'éducation des adultes au Québec en général et au réseau collégial en particulier. La problématique de la reconnaissance des acquis est présentée au deuxième chapitre. La vision gouvernementale du processus de reconnaissance des acquis, quant à elle, occupe le troisième chapitre. Enfin, les trois derniers chapitres décrivent respectivement le processus d'évaluation, l'état de la situation actuelle et les suggestions qui en découlent.

CHAPITRE I:
LE CONTEXTE

La reconnaissance des acquis n'est pas un phénomène isolé. Elle est plutôt une composante essentielle de l'éducation des adultes. De ce fait, elle ne peut être bien comprise que si on la situe dans son cadre général qu'est l'éducation des adultes. C'est pourquoi nous consacrons ce premier chapitre de notre rapport à une analyse de l'éducation des adultes au Québec en général et au réseau collégial en particulier. Cela nous permettra peut-être d'y déceler les forces et les tendances qui pourraient justifier, de façon générale, le développement de la reconnaissance des acquis.

1. L'éducation des adultes au Québec

De tout temps, au Québec comme ailleurs, le savoir de la plupart des humains leur vient d'expériences multiples, réalisées dans différentes situations de la vie. Les adultes québécois ont toujours appris, tout au long de leur vie, de nouvelles idées, de nouvelles pratiques sociales, de nouvelles façons d'agir.

Mais, face à la voie royale d'apprentissage qu'est le système scolaire, la dimension éducative de toutes ces situations et de tous ces autres lieux d'apprentissage est demeurée complètement ignorée et avec elle toute l'éducation des adultes.

Cette clandestinité de l'éducation des adultes s'est poursuivie jusqu'au début de la Révolution tranquille, dans les années 60. «À cette époque, la Loi de l'instruction publique du Québec faisait obligatoire aux commissions scolaires de dispenser l'enseignement aux jeunes de six à seize ans, mais elle ne soufflait mot de ceux qui étaient nés avant l'école obligatoire ou qui, pour d'autres raisons, n'avaient pas acquis un niveau de scolarité minimum.» (Jean-Paul Lefebvre, 1985, p. 25.)

Ainsi, l'éducation des adultes au Québec s'est surtout développée en dehors du cadre scolaire. Elle était essentiellement une préoccupation du secteur privé: les

mouvements populaires, les syndicats, les mouvements d'action catholique et diverses autres associations éducatives.

Les premières implications publiques en éducation des adultes remontent au rapport Ryan (1964) qui proposait un ensemble de mesures destinées à rejoindre les populations adultes laissées pour compte par un système scolaire hautement élitiste (I.C.E.A., 1989, p. 61).

Depuis le rapport Ryan, l'éducation des adultes est sortie de la clandestinité. Les gouvernements ainsi que plusieurs institutions éducatives se sont efforcés de mettre à la disposition des adultes divers moyens d'action éducative. De nombreuses décisions prises en cette matière à cette époque pourraient être évoquées pour confirmer cette affirmation, notamment la création au ministère de l'Éducation du Québec (en 1966) d'une Direction générale de l'éducation permanente (D.G.E.P.), qui deviendra en 1973 la Direction générale de l'éducation des adultes; le démarrage en 1967 du programme de financement, par la D.G.E.P., des organismes volontaires d'éducation populaire (O.V.E.P.); le remplacement (la même année) de la Loi sur l'assistance à la formation technique et professionnelle (1960) par la Loi sur la formation professionnelle des adultes; la création depuis 1967-1968 des services d'éducation des adultes (S.E.A.) tant dans les commissions scolaires que dans les cégeps; la création de la Faculté d'éducation permanente (1968) et celle de la section d'andragogie (1969) à l'Université de Montréal; la création en 1972 de la Télé-Université, etc. En 1968, on comptait dans le seul secteur public de l'éducation 125 services d'éducation des adultes dont 79 dans les commissions scolaires et 46 dans les cégeps (C.E.F.A., 1982, pp. 10-11; Jean-Marc Robichaud et Ginette Decoste, 1987. pp. 27-28).

À partir des années 70, le secteur de l'enseignement privé s'est joint au mouvement en faveur de l'éducation des adultes. De son côté, le monde des affaires n'est pas demeuré inactif. De 1969-1970 à 1978, le pourcentage des entreprises québécoises déclarant des programmes internes de formation des adultes est passé de 15,4% à 43% (C.E.F.A., 1982, annexe 3). Ainsi, non seulement l'éducation des adultes est

sortie de la clandestinité, mais aussi l'environnement éducatif des adultes québécois s'est considérablement enrichi.

Mais tous les problèmes ne sont pas réglés pour autant. En effet, malgré cet enrichissement de l'espace éducatif québécois, malgré des percées importantes dans la pratique de l'éducation des adultes, malgré la politique de porte ouverte pratiquée depuis un certain temps par des établissements de formation, le Québec ne fait pas bonne figure dans le domaine. Il se classe, selon de nombreuses études, en dessous de la moyenne canadienne en cette matière (Campbell, 1977; I.C.E.A., 1982, 1983, 1989; The Southam Literacy Report, 1987; Statistique Canada, 1983).

Cette relative insuffisance éducative des adultes québécois frappe plus durement les plus démunis de la société.

Ayant ses origines dans l'histoire même du Québec, le sous-développement de l'éducation des adultes s'est donc bien maintenu au cours de la décennie 80. Ainsi, en matière de développement des ressources humaines, qu'on l'appelle alphabétisation ou formation de base, éducation populaire, formation professionnelle ou autrement, le retard du Québec par rapport à la majorité des provinces canadiennes n'était plus à démontrer.

Les travaux de la commission Jean ou Commission d'étude sur la formation des adultes (C.E.F.A.) ont été réalisés dans le but de trouver des solutions à ce problème. En fait, la C.E.F.A. a fait le constat de l'échec de la démocratisation de l'éducation basée sur le seul développement du système scolaire. Elle a suggéré une série de mesures tendant non seulement à augmenter l'accessibilité des adultes au système éducatif traditionnel mais aussi à valoriser toutes les ressources éducatives du milieu situées en dehors du système scolaire et, de ce fait, à reconnaître officiellement la dimension éducative de différentes sphères de l'activité humaine à laquelle s'adonnent quotidiennement les adultes québécois.

2. L'éducation des adultes au collégial

À leur création en 1967, les cégeps n'avaient aucun mandat relatif à l'éducation des adultes. S'ils se sont progressivement préoccupés de la formation des adultes, ce n'est pas par la force de la loi mais plutôt par la force des choses. En 1974, dans un mémoire intitulé: ***Vers l'éducation permanente en passant par l'éducation des adultes***, adressé au Conseil supérieur de l'éducation, les coordonnateurs de l'éducation des adultes disaient:

> «L'éducation des adultes se développe au hasard des événements, sans objectifs, dans l'incohérence et elle ne s'inscrit pas dans la poursuite de grands objectifs politiques, économiques et sociaux de la société québécoise.» (Commission des coordonnateurs de l'éducation des adultes, 1977, p. 1.)

Dix ans après (en 1984), à l'issue d'une large consultation, le Conseil des collèges (1983, p. 177) recommandait des amendements à la loi des cégeps de façon à y inclure l'éducation des adultes comme l'une de leurs missions de base. Selon le Conseil, le mandat de ces établissements devait comprendre trois missions: la formation, la recherche et le service à la communauté; de son côté, la mission formation devait comporter trois volets, à savoir l'enseignement régulier, l'éducation des adultes et la formation socio-communautaire.

On n'est pas sûr que la loi des cégeps ait été effectivement amendée pour tenir compte de cette réalité. Mais, une chose est certaine: dans les faits, ces éléments figurent quand même parmi les axes de développement des collèges.

Ainsi, par rapport au mandat officiel des collèges – préparer les futurs techniciens au marché du travail et les autres aux études universitaires –, l'éducation des adultes au collégial demeure en quelque sorte une activité marginale, et cela quelle que soit son importance numérique. Au colloque de la C.E.Q. sur l'avenir du cégep, Michel Blondin (1988, p.60) a également soulevé ce paradoxe.

Cette position marginale n'a pas empêché l'éducation des adultes au collégial de connaître une évolution interne positive. Pour toutes sortes de raisons, le nombre

d'adultes québécois qui demandent à être admis au réseau collégial au secteur régulier, à l'éducation des adultes ou à des activités de formation non créditées s'est continuellement accru depuis les 25 dernières années. Des études qui ont examiné l'éducation des adultes au collégial à différentes périodes de l'évolution des cégeps (Paul Bélanger et Ndia-Bintu Kayembe, 1987; Paul Bélanger 1988; Ndia-Bintu Kayembe, 1989) révèlent un développement sans précédent de ce secteur tant sur le plan quantitatif que sur le plan qualitatif.

De 8000 qu'elle était en 1967-1968, la clientèle adulte des cégeps est passée à 74 000 étudiants en 1985-1986, soit une augmentation de plus de 900% dans l'espace de 19 ans. Pour la même période, la clientèle jeune du secteur collégial régulier est passée, quant à elle, de 55 000 à 137 000 étudiants (une croissance de 249%). Une année après, en 1986-1987, alors que la clientèle jeune des cégeps avait augmenté seulement de 800 unités (moins de 1%), se fixant à 137 800 étudiants, le nombre d'adultes bénéficiant de programmes éducatifs collégiaux de diverses natures était, pour sa part, estimé à plus de 90 000 étudiants, soit une augmentation de plus de 20% par rapport à l'année précédente (Ndia-Bintu Kayembe, 1989, op. cit., p. 136). L'éducation des adultes qui représentait à peine 13% de la clientèle totale des cégeps en 1967-1968 en représente à la fin des années 80 plus de 40% (P.Bélanger et N.B. Kayembe, op. cit., 1987, p. 6). Il s'agit là d'un progrès remarquable.

Selon les mêmes études, parallèlement à cette croissance des effectifs, les programmes éducatifs spécifiquement destinés aux adultes sont passés de quelques dizaines en 1967-1968 à plus de 300 en 1987.

Cette comparaison verticale des données statistiques relatives aux effectifs étudiants et aux programmes éducatifs démontre sans équivoque le rendement quantitatif significatif réalisé par les cégeps dans le domaine de l'éducation des adultes depuis leur création en 1967-1968.

À cette bonne performance sur le plan quantitatif s'ajoute une certaine amélioration de la qualité des services offerts, tout au moins par rapport à la situation initiale. Cette amélioration est difficile à mesurer. Cependant, on peut l'inférer à partir de

certains dossiers et de certains programmes mis sur pied dans les services d'éducation des adultes des cégeps dans le but précisément d'améliorer la qualité des services offerts, notamment les dossiers et les programmes suivants: la formation sur mesure, le perfectionnement des formateurs d'adultes, la création depuis le début des années 80 de 200 postes de formateurs permanents au sein des services d'éducation des adultes des cégeps, la présence des conseillers andragogiques dans les S.E.A. des cégeps.

La conclusion qui se dégage de cette analyse de l'évolution interne des cégeps en matière d'éducation des adultes est claire et univoque: les cégeps font mieux que par le passé dans ce domaine.

Mais, lorsqu'on situe la performance des cégeps par rapport à celle des autres établissements, des autres milieux engagés en éducation des adultes ici même au Québec et ailleurs au Canada, c'est un constat négatif qui se dégage. En effet, depuis les années 70, cette réussite significative des cégeps en éducation des adultes se compare défavorablement aux réalisations des autres établissements québécois et canadiens préoccupés par le même phénomène.

En 1973-1974, 12 adultes sur 1000 habitants participaient à l'éducation dans les cégeps québécois, alors que pour la même période les commissions scolaires et les universités québécoises avaient reçu respectivement 41 et 28 adultes sur 1000 habitants (Campbell, op.cit.). Dans les années 80, malgré les progrès réalisés dans le domaine, les cégeps occupaient encore la dernière position parmi les six milieux éducatifs habituellement identifiés comme lieux d'apprentissage organisés pour les adultes, à savoir les commissions scolaires, les universités, les cégeps, les organismes communautaires, les milieux de travail et les écoles privées (P. Bélanger et N.B. Kayembe, 1987, pp. 9-12.)

Le ratio temps partiel (TP) — temps complet (TC) permet également d'illustrer la faiblesse relative du poids des interventions des cégeps en éducation des adultes dans les années 80, lorsqu'on les compare aux réalisations du réseau universitaire québécois. Depuis 1979-1980, les universités québécoises accueillent annuellement

plus d'étudiants à temps partiel (donc des adultes) que d'étudiants à temps complet; alors que dans le réseau collégial les effectifs de la clientèle à temps complet demeurent chaque année au moins deux fois plus importants que ceux de la clientèle à temps partiel (ibid.).

Comparés aux établissements similaires du Canada anglais, les «community colleges», les cégeps québécois traînent de l'arrière en matière d'éducation des adultes. En effet, toute proportion gardée, les cégeps ont accueilli durant la décennie 80 deux fois moins d'adultes que les collèges communautaires de l'Ontario et trois fois moins que ceux de la Colombie-Britannique (ibid). De tous les adultes qui participent à l'éducation au Québec, 10% le font dans les cégeps alors que ce pourcentage est de 24 en Ontario et 40 en Colombie-Britannique (P. Bélanger et N.B. Kayembe, op.cit.).

Ainsi, une comparaison horizontale des performances des cégeps en éducation des adultes nous conduit à constater le sous-développement de ces établissements dans ce domaine: **les cégeps réussissent moins bien que plusieurs autres établissements de formation (scolaires ou extrascolaires) engagés en éducation des adultes au Québec et au Canada.**

3. Synthèse

De façon globale, le Québec a un retard à combler en formation des adultes. En tant que deuxième province canadienne en importance, et même en tant que société distincte, le Québec se doit d'occuper une position respectable dans ce domaine parmi ses partenaires (ses compétiteurs) de la confédération.

Au niveau collégial, sur le plan de l'évolution interne, malgré sa marginalité, l'éducation des adultes a connu des progrès remarquables au Québec et constitue un secteur d'avenir pour plus d'une raison. D'une part, la tendance démographique actuelle, caractérisée par une dénatalité croissante et par conséquent par une baisse progressive de la clientèle jeune des cégeps, donne à

l'éducation des adultes une place au soleil parmi les stratégies de survie de ces établissements.

D'autre part, le contexte du libre-échange et celui du virage technologique imposent à la main-d'oeuvre québécoise, déjà en retard sur le plan éducatif, des exigences de productivité et de qualité qui forcent celle-ci à un effort d'adaptation continuelle et font d'elle la principale source de la clientèle des cégeps pour les vingt prochaines années.

L'examen du développement comparé de l'éducation des adultes au collégial révèle la faible performance des cégeps dans ce domaine et pose la nécessité pour ces établissements de déployer plus d'efforts et plus d'énergie en cette matière s'ils veulent soutenir la compétition avec les autres intervenants dans le secteur, au Québec et au Canada.

Cela est rendu encore plus urgent par le fait que les plus proches compétiteurs du Québec sur le plan économique, notamment les États-Unis et les autres provinces canadiennes, en sont à élaborer des politiques permettant de **dynamiser** et de **revitaliser** la main-d'oeuvre active, et d'**augmenter la productivité**.

Ils sont à la recherche de stratégies efficaces pour soutenir la concurrence créée par la libre circulation des biens, des services, des professionnels et des travailleurs ainsi que la mondialisation de l'économie (cf. création de la communauté européenne, traité de libre-échange entre le Canada et les États-Unis). Pour s'en convaincre, il suffit de lire les deux publications ci-dessous, l'une américaine et l'autre ontarienne:

1) Johnston, William B. et Packer, Arnold E. *Workforce 2000: Work and Workers for the Twenty-first Century*. Indianapolis (Indiana): Hudson Institute, 1987.

2) Cumming, Peter et al. *Access! Task Force on Access to Professions and Trades in Ontario*. Toronto: Queen's Printer for Ontario, 1989.

Selon la publication américaine citée ci-haut, d'ici l'an 2000, la majorité des nouveaux emplois exigera une formation de niveau postsecondaire.

Dans une économie libérale, un marché ouvert comme celui créé par le libre-échange, cela vaut tant pour les Américains que pour leurs compétiteurs dont le Québec fait partie.

La publication ontarienne, elle, recommande la création d'un organisme provincial chargé de la reconnaissance des acquis: le «Prior Learning Assessment Network», en abrégé P.L.A.N.

Dans un tel contexte, le Québec et son réseau collégial doivent non seulement mettre de l'avant des politiques efficaces de formation du capital humain et d'accroissement des compétences, mais aussi éviter tout gaspillage de talents, de temps et d'énergies. L'éducation des adultes qui s'occupe de la main-d'oeuvre déjà disponible est, sans aucun doute, l'une des composantes essentielles de la stratégie d'action qui s'offre au Québec.

CHAPITRE II:
PROBLÉMATIQUE DE LA RECONNAISSANCE DES ACQUIS

1. Le concept et ses origines

Comprise dans son sens le plus large, c'est-à-dire un processus par lequel une instance autorisée évalue et sanctionne les acquis (connaissances, habiletés et attitudes) d'un individu, la reconnaissance des acquis (R.A.) est aussi vieille que l'école. En effet, tout le système scolaire est fondé là-dessus. Tout le processus de certification qui régit le fonctionnement du système scolaire n'est rien d'autre que la reconnaissance des acquis. Les établissements d'enseignement et les maisons de formation évaluent, auprès des individus, les connaissances, les habiletés ou les attitudes qu'eux-mêmes ou des établissements de même nature ont permis d'acquérir.

Il s'agit là d'un système qu'on pourrait qualifier **d'autocentré**, d'**autocontrôlé** ou d'**autorégulé**: l'école qui évalue et reconnaît ce qu'elle a fait faire, ce qu'elle a semé, c'est-à-dire les apprentissages réalisés sous son contrôle direct ou indirect, à l'intérieur du système.

Cette conception était valable jusqu'au début du vingtième siècle, car l'école était le seul milieu, la seule sphère «éducogène» de la vie humaine, la seule source reconnue de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être.

Mais le monde évolue, les choses changent. Grâce à la technologie moderne, et surtout avec le passage de la société industrielle à la société de l'information, de la communication et de la télécommunication, on reconnaît de plus en plus que les autres sphères de la vie — la vie privée, la vie communautaire et celle du milieu de travail — constituent également des sources de savoir possibles. La prolifération des occasions d'apprentissage au sein de ces différentes sphères de vie a pratiquement créé des systèmes éducatifs parallèles.

L'importance de ces nouveaux systèmes éducatifs va en croissant. Déjà en 1956, selon Harold Clark, cité par Alan M. Thomas (1988, p. 3), ils représentaient, aux

États-Unis, des coûts estimés à 60 milliards de dollars, alors que le système officiel, lui, ne représentait que 45 milliards de dollars.

L'école ne peut plus se permettre d'ignorer ces systèmes et tout le bagage intellectuel (théorique et pratique) qu'ils permettent d'acquérir. C'est ainsi qu'on lui demande d'identifier, d'évaluer et de reconnaître les apprentissages réalisés sans son contrôle ou en dehors du système scolaire.

D'où les multiples appellations utilisées pour désigner le phénomène: reconnaissance des acquis expérientiels, reconnaissance des acquis extrascolaires, reconnaissance des acquis de formation, reconnaissance des acquis extra-institutionnels, etc. Mais, dans ce texte, la seule expression «reconnaissance des acquis» suffit pour désigner cette réalité.

C'est de cette nouvelle vision de la reconnaissance des acquis qu'il est question ici. Son origine remonte aux années 40 et se situe aux États-Unis. Initialement, elle était conçue comme un outil de réinsertion sociale et professionnelle au profit des militaires américains revenus de la Seconde Guerre mondiale.

Ces citoyens américains avaient acquis, par le biais des activités éducatives généralement de niveau collégial organisées par l'armée à leur intention, par leur effort personnel d'apprentissage et par leur expérience quotidienne de vie sociale et professionnelle, des connaissances, des habiletés et des attitudes, donc des compétences, dont il fallait tenir compte pour leur réinsertion sociale et professionnelle dans la société américaine d'après la guerre.

La demande pressante d'une reconnaissance des acquis de ces militaires a forcé les responsables académiques à se concerter avec le marché du travail pour tenter de développer des outils, des moyens permettant d'identifier, de mesurer et de reconnaître aux candidats ce qui leur était dû, c'est-à-dire les connaissances, les habiletés et les attitudes qu'ils estimaient avoir acquises autrement qu'en suivant le cheminement scolaire traditionnel.

Après les militaires américains, ce sont les adultes en général qui, depuis les années 70, demandent et obtiennent que leurs acquis réalisés sans le contrôle de l'école ou en dehors de celle-ci soient identifiés, évalués et reconnus à leur juste valeur, pour des fins éducatives, professionnelles ou autres.

2. Les fondements philosophiques de la reconnaissance des acquis

La reconnaissance des acquis repose sur trois postulats de base. Le premier réfère **à la pluralité de lieux, de modes, de moyens et de sources d'apprentissage**. Selon ce postulat, tout apprentissage (connaissance, habileté et attitude) devrait être reconnu en lui-même et non en raison des circonstances et des agents qui l'ont occasionné, de la manière dont il a été acquis ou du lieu où il a été réalisé.

Ce qui importe, c'est exclusivement ce qu'on a appris.

Le second postulat réfère à **l'équité**. Si ce qui compte c'est l'acquis et non le mode ou le processus d'acquisition, ainsi tout individu qui croit avoir réalisé des acquis quelconques, cognitifs ou autres, a le droit de les faire identifier, de les faire évaluer et de se les faire reconnaître socialement.

Le troisième postulat est d'ordre économique: **la reconnaissance des acquis permet des économies tant pour l'individu, pour l'établissement que pour la société tout entière**. En effet, exiger d'un individu qu'il réapprenne ce qu'il sait déjà représente un gaspillage certain de ressources non seulement pour l'individu en cause mais aussi pour l'établissement d'enseignement qui lui donne cette formation et même pour la communauté pour laquelle on le forme: gaspillage de temps, d'argent, d'installations, de ressources humaines. À cela s'ajoute, pour l'individu et pour la société, le manque à gagner, c'est-à-dire la perte des connaissances plus avancées qui auraient pu être acquises si ces ressources avaient été utilisées pour progresser dans la conquête du savoir plutôt que pour répéter ce que l'individu connaissait déjà.

3. Les fonctions de la reconnaissance des acquis

Selon Morris Keeton (1986, p. 8), la reconnaissance des acquis remplit cinq fonctions essentielles.

La fonction initiale de la reconnaissance des acquis est celle de **classement et d'obtention d'unités**. Elle est en quelque sorte un outil de classement, de recrutement si on veut. En effet, elle permet d'accorder des unités aux individus pour ce qu'ils savent et savent faire et partant de les classer à des niveaux appropriés à leur potentiel réel, pour qu'éventuellement ils progressent sans perdre ni temps, ni énergie, ni argent.

La seconde fonction de la reconnaissance des acquis c'est la **fonction «diagnostic»**. Elle permet un retour, une rétrospection sur l'expérience antérieure en vue d'inventorier, de faire le bilan des compétences, des connaissances et des capacités disponibles dans la main-d'oeuvre en général et dans chaque travailleur (en emploi ou en recherche d'emploi) en particulier. Elle est un outil permettant de découvrir ce que les différentes sphères de la vie ont permis aux individus d'apprendre.

La troisième fonction est la **fonction de planification**. Dans une société en perpétuelle mutation, l'inventaire des compétences, des connaissances et des habiletés des individus leur permet de se situer et de planifier leur développement professionnel, leur carrière et leur épanouissement personnel et social dans les différentes sphères de la vie.

La quatrième fonction est celle de **motivation**. Une des dimensions essentielles de la reconnaissance des acquis est l'évaluation. Lorsqu'elle est faite de façon objective, lorsqu'elle permet de déterminer les capacités réelles d'un individu, le niveau exact de ses compétences, enfin, lorsqu'elle parle à l'évalué et lui permet une autodécouverte, l'évaluation a des effets motivateurs. Elle est inductrice de l'élan vers une amélioration de la situation éducative ou des capacités de production. En d'autres termes, elle peut stimuler le désir de poursuivre sa

formation ou la quête d'une plus grande capacité productive. À ce sujet, des enquêtes, notamment celle de Spille (1978) aux États-Unis, révèlent une plus grande probabilité pour les adultes de reprendre leurs études dans les établissements sanctionnant les connaissances qu'ils ont acquises en dehors du système éducatif régulier.

La cinquième et dernière fonction de la reconnaissance des acquis est la fonction d'**autodécouverte**, d'**autosatisfaction**. En découvrant qu'il connaît des choses, qu'il sait faire des choses que les autres apprennent ou cherchent à apprendre à l'école, l'individu acquiert une image positive de lui et s'en trouve satisfait. Cette nouvelle image renforce sa confiance en soi et rehausse sa propre estime.

CHAPITRE III:
VISION QUÉBÉCOISE DE LA RECONNAISSANCE DES ACQUIS

1. L'origine de la reconnaissance des acquis au Québec

Au Québec, la reconnaissance des acquis sous son acception présentée dans ce texte est en application depuis bien avant la décennie 80. Depuis les années 70, dans leurs procédures d'admission des adultes, les écoles secondaires du Québec tiennent compte, à des degrés divers et selon des modalités variées, de la formation acquise en dehors du système scolaire et du bagage expérientiel accumulé par cette catégorie d'élèves. Il y a longtemps que les universités québécoises et les cégeps ont commencé à tenir compte des acquis expérientiels dans l'admission des adultes à certains de leurs programmes.

Mais le phénomène ne s'articulait pas dans des pratiques uniformes; en outre, tout cela se passait d'une manière informelle, sans aucune systématisation. À la manière de l'éducation des adultes elle-même avant le rapport Ryan (en 1964), la reconnaissance des acquis se pratiquait clandestinement, illégalement, si on veut.

Le mouvement pour **une structure officielle** chargée de la reconnaissance des acquis, qui est en fait le mouvement pour **légitimer** ces pratiques, remonte aux travaux de la Commission d'étude sur la formation des adultes (C.E.F.A.), en 1982.

Comme on l'a vu au premier chapitre, malgré le retard par rapport aux autres provinces, l'éducation des adultes au Québec a connu un grand développement au cours de la décennie 70: les possibilités de formation pour adultes se sont multipliées, d'une manière quelque peu incontrôlée, voire anarchique (Pierre Hamel et Francine Senécal, 1986; Jean Beaudoin, 1984), à l'intérieur du système scolaire et en dehors de lui.

Pour mettre un peu d'ordre dans tout cela, le gouvernement créa, en janvier 1980, une commission d'étude sur la formation des adultes ayant pour mission

d'entreprendre une consultation populaire qui fournirait des éléments de base pour l'élaboration d'une politique globale d'éducation des adultes.

L'un des principaux éléments de base proposés par cette commission après deux ans d'étude et de consultation fut la reconnaissance sociale des apprentissages réalisés en dehors du système scolaire, reconnaissance qui passe nécessairement par la reconnaissance scolaire. «En définitive, la politique proposée incite non seulement à la reconnaissance et à une réunion des entreprises éducatives institutionnalisées ou non, mais elle implique, en outre, une harmonisation de leurs activités.» (C.E.F.A., 1982, abrégé p. 14.)

À la lumière des résultats de ces travaux et en s'inspirant de principes de l'éducation permanente, le gouvernement québécois élabora sa politique cadre en éducation des adultes intitulée ***Un projet d'éducation permanente: Énoncé d'orientation et plan d'action en éducation des adultes***, projet publié en 1984.

L'augmentation et l'amélioration des voies d'accès aux ressources éducatives (scolaires et extrascolaires) pour tous les adultes en général et pour les plus démunis en particulier étaient au coeur de cette politique. La reconnaissance des acquis était parmi les principales mesures d'accessibilité envisagées. C'est ainsi qu'est né le projet de création d'un système national de reconnaissance des acquis.

2. La finalité du système

Selon le projet gouvernemental, le système doit être modulé en fonction des caractéristiques propres à chaque ordre d'enseignement. Au niveau collégial, sa finalité ou son objectif prioritaire, selon le texte gouvernemental, consiste à: «conduire le plus grand nombre possible sur les voies de la formation qualifiante et de la compétence reconnue» (***Un projet d'éducation permanente***, p. 38).

Ainsi, l'objectif vérifiable consistait, pour le niveau collégial, à **élaborer ou réviser les programmes de formation collégiale**, de manière à les adapter aux

exigences de la reconnaissance des acquis et à améliorer l'adéquation entre ces programmes et les besoins du marché du travail, à **élaborer des structures, des mécanismes et des instruments d'évaluation** des acquis tant scolaires qu'extrascolaires, à **offrir les services** à ceux et celles qui en ont besoin. (Voir Plan d'action rédigé par le Comité de la coordination ministérielle de la reconnaissance des acquis de formation, 14 février 1984.)

En plus d'**être complet**, le système envisagé devait comporter, entre autres, les caractéristiques suivantes: **crédibilité, efficacité, efficience** et **accessibilité**. En fait, le but de ce mouvement au réseau collégial consiste à y implanter un système **opérationnel** de reconnaissance des acquis, répondant aux caractéristiques mentionnées ci-dessus.

3. Les principes de base

Aux États-Unis où elle a pris naissance, par souci de rigueur et de validité des unités accordées, la reconnaissance des acquis se fonde sur cinq principes directeurs.

Ces cinq principes que le Québec a également adoptés pour son propre projet de reconnaissance des acquis sont les suivants:

a) Un apprentissage est valable et mérite d'être crédité, quels que soient le lieu où il a été réalisé et la façon dont il a été effectué. La seule chose qui compte, c'est ce qui a été effectivement appris.

b) Lorsqu'il s'agit d'un acquis expérientiel, ce n'est pas l'expérience en elle-même qui est créditée, mais l'apprentissage auquel elle a donné naissance, ce qui a été appris par la voie de l'expérience.

c) Pour être crédité par un établissement scolaire, un apprentissage doit être mesurable et être du niveau de l'établissement concerné.

d) Les acquis de formation ne sont crédités qu'en référence aux cours et aux programmes dispensés par l'établissement qui octroie les crédits.

e) Il n'y a pas d'octroi de crédit sans intervention de spécialistes en la matière et de spécialistes en mesure et évaluation (Isabelle, R. 1988).

4. Les orientations stratégiques

Sur le plan stratégique, quelques choix ont été faits dont les plus importants pourraient se résumer de la manière suivante (Pierre Lucier, 1984, pp. 116-120 et Claude Ryan, 1987, p.13):

a) Une implantation progressive et selon une approche expérimentale. Il s'agit en quelque sorte d'une démarche de recherche-action où les différents intervenants devaient cheminer ensemble vers la découverte d'un système de reconnaissance des acquis mettant l'adulte au centre de tout le processus.

b) L'utilisation des systèmes existants de certification. «La certification scolaire, c'est bien le choix de base qui est fait... Mais la porte n'est pas fermée aux autres systèmes de reconnaissance que nous avons dans notre société.» (Pierre Lucier, op. cit., p. 119.)

c) La prise en compte de la logique du système scolaire actuel du Québec.

Du côté collégial, cela implique que tout le système d'évaluation (les épreuves, les tests et autres instruments d'évaluation) doit provenir de ceux-là mêmes qui ont la responsabilité de l'évaluation, c'est-à-dire les établissements de formation collégiale eux-mêmes.

5. Les structures organisationnelles

Selon le Plan d'action de décembre 1984, élaboré par le comité d'orientation en reconnaissance des acquis de formation, la structure initiale d'implantation du système de reconnaissance des acquis au collégial comportait trois éléments:

a) Un comité d'orientation qui avait pour mandat:

- d'identifier les balises à partir desquelles les collèges devaient s'engager dans la reconnaissance des acquis;
- d'accepter les projets des collèges, de les financer et de les évaluer;
- d'identifier les lignes directrices de l'implantation et de l'organisation de la reconnaissance des acquis dans les collèges;
- de définir un mode de financement adéquat.

b) Le service d'assistance technique de la Fédération des cégeps (ancêtre du F.I.R.A.C. actuel), dont le rôle était:

- d'agir comme ressource auprès du comité d'orientation pour en nourrir les décisions;
- de diffuser de l'information sur le bien-fondé et les exigences de la reconnaissance des acquis ainsi que sur l'évolution du dossier;
- de constituer une banque d'information touchant la documentation, les personnes-ressources et les activités de formation en la matière;
- de faire élaborer ou adapter des instruments et des techniques d'évaluation des acquis;
- de fournir aux collèges les ressources humaines et techniques requises.

c) Les responsables locaux de la reconnaissance des acquis dont la tâche était:

- de diffuser l'information touchant la reconnaissance des acquis dans leurs établissements et dans le public;
- d'assurer l'élaboration de politiques, de procédures et de guides d'évaluation, la formation de conseillers et d'évaluateurs, la mise en place de conditions administratives et le développement d'une mentalité particulière à la reconnaissance des acquis;
- de voir à la qualité des opérations de mesure et d'évaluation des acquis.

En fait, cette instance institutionnelle est le responsable numéro un de tout le processus d'implantation de la reconnaissance des acquis.

Cette structure initiale qui a régi la première phase de l'implantation (1984-1985 à 1986-1987) a subi quelques modifications, surtout à partir de la phase 2, avec la création en 1987 du Fonds pour l'implantation de la reconnaissance des acquis au collégial (F.I.R.A.C.). Par exemple, la tâche qui consiste à accepter les projets des collèges, à les financer et à les évaluer est devenue une responsabilité du F.I.R.A.C. plutôt que du comité d'orientation. Cependant, dans les grandes lignes, les mandats sont restés les mêmes pour chaque instance.

Mais, où en est-on aujourd'hui?

CHAPITRE IV:
DESCRIPTION DE L'ÉTUDE

1. Le problème

La question principale qui se posait dans cette évaluation pourrait se formuler de la manière suivante:

APRÈS SIX ANS D'EFFORTS SOUTENUS VISANT À IMPLANTER UN SYSTÈME DE RECONNAISSANCE DES ACQUIS AU COLLÉGIAL, QUEL EST L'ÉTAT DE LA SITUATION GLOBALE DANS CE DOSSIER?

Avant de décomposer cette question globale en des questions simples et vérifiables, nous allons d'abord préciser notre cadre d'analyse, lequel cadre nous a guidé dans cette tâche de décomposition.

2. Le cadre d'analyse

La reconnaissance des acquis est en fait une innovation dans le système éducatif québécois. Son implantation est essentiellement un **processus progressif** et **expérimental**. De ce fait, cette évaluation devra référer non seulement aux résultats atteints mais au processus dans son ensemble. Elle devra être conçue comme un instrument de rajustement et de pilotage des actions.

Pour ce faire, il faut une approche qui permette d'apprécier le processus d'implantation non seulement dans ses résultats mais dans toutes ses dimensions. C'est pourquoi notre cadre d'observation s'inspire de l'approche dite d'**analyse de système**. Nous considérons le processus d'implantation comme un système en soi, un système qui utilise certaines variables du milieu (variables d'entrée), les transforme et les organise (variables d'action), et produit certains résultats (variables de sortie).

Placée dans ce contexte, notre question d'évaluation se référait aux aspects de différentes phases du système et englobait les sous-questions suivantes:

INPUT:

a) Quelle est la pertinence du dossier? Ce dossier répond-il à un besoin réel?

b) Y avait-il et y a-t-il encore une volonté politique pour répondre aux besoins qui ont créé le dossier?

c) Comment cette volonté se concrétise-t-elle dans l'allocation des ressources tant au niveau local qu'au niveau central?

ACTION:

d) Quelles sont les activités qui ont été réalisées tant au niveau local qu'au niveau central en vue de l'implantation du système?

OUTPUT:

e) Quels sont les résultats concrets obtenus après tous ces efforts?

f) Ces résultats respectent-ils les principes d'un système de reconnaissance des acquis de qualité? En d'autres termes, les services offerts sont-ils accessibles, complets, efficaces, efficients et crédibles?

g) Quels sont les principaux problèmes rencontrés?

En fonction des réponses aux questions posées ci-dessus, deux autres questions de nature prospective s'imposent:

h) Faudrait-il ou non continuer à développer le dossier au réseau collégial?

i) Si oui, quels seraient les ajustements nécessaires pour parachever l'implantation du système et voir à son développement?

3. La méthodologie

L'analyse documentaire constitue la principale technique qui a servi à recueillir les données pour cette étude. Plusieurs types de documents pertinents aux questions posées ont été identifiés, dépouillés et analysés à la lumière du cadre délimité ci-haut, notamment les documents suivants:

1) Les rapports annuels sur le dossier soumis au F.I.R.A.C. ou à l'organisme qui l'a précédé par les établissements engagés, de 1985-1986 à 1988-1989. Il y avait, dans le classeur du F.I.R.A.C., 52 dossiers institutionnels dont 10 ne contenaient qu'un échange de correspondance. Ces derniers ont été écartés et nous avons analysé les rapports annuels contenus dans les 42 autres dossiers institutionnels (voir la liste des établissements à l'annexe 1);

2) Trois rapports d'évaluation globale du dossier réalisés depuis son existence;

3) Les rapports annuels du F.I.R.A.C.;

4) Les rapports annuels des cégeps soumis à la Fédération des cégeps, de 1985-1986 à 1987-1988;

5) Les plans d'activité du F.I.R.A.C.;

6) Les données statistiques recueillies par le F.I.R.A.C. en octobre et novembre 1989, portant sur les services offerts, les instruments élaborés et les statistiques de la clientèle;

7) Les divers documents d'orientation ou d'analyse émanant de différentes instances engagées dans ce dossier.

Comme l'analyse de ces documents ne pouvait pas fournir des réponses à toutes les questions posées dans cette étude, en particulier les questions de type qualitatif, nous avons également utilisé la technique d'entrevue semi-structurée.

Deux catégories de sujets ont participé aux entrevues. Il y avait d'abord un groupe de dix sujets choisis en raison de leur participation actuelle ou passée au dossier. Trois membres du bureau de direction du F.I.R.A.C. étaient parmi eux (voir annexe 2).

Il y avait ensuite 17 équipes locales en reconnaissance des acquis. Elles ont été choisies, selon le mode d'échantillonnage par quotas (Roger Mucchielli, 1975, pp. 16-19), parmi les 42 établissements dont nous avions analysé les dossiers au F.I.R.A.C. Cette technique d'échantillonnage a été préférée à cause de sa flexibilité. La principale caractéristique qui a guidé les travaux d'échantillonnage est la situation géographique des établissements. Ceux-ci étaient situés, à peu près dans des proportions égales, en zone centrale (régions urbaines de Montréal et de Québec) et en périphérie (en dehors de ces régions).

Un échantillon de 17 établissements a été formé avec 9 établissements situés dans la zone périphérique et 8 dans la zone centrale (voir annexe 3). Nous avons également tenu compte, de façon approximative, de deux autres variables: le statut de l'établissement (public, privé ou école du gouvernement) et la langue (français ou anglais); ces deux variables étaient quelque peu surreprésentées dans l'échantillon à cause de leur nombre restreint dans la population (voir la comparaison de l'échantillon avec la population à l'annexe 4.) Pour les équipes locales, c'est l'entrevue de groupe que nous avons utilisée (voir les thèmes abordés à l'annexe 5 et la composition de ces équipes locales à l'annexe 6).

Pour les dix autres sujets, c'était une entrevue individuelle dont les thèmes abordés étaient choisis parmi ceux de l'annexe 5, en tenant compte du niveau d'intervention de chaque sujet.

Toutes les entrevues, sauf une, étaient enregistrées sur des bandes magnétiques. La durée moyenne d'une entrevue était de 90 minutes.

L'annexe 7 présente la matrice d'évaluation qui a guidé nos entrevues et nos analyses.

4. La validité des données recueillies

Dans l'analyse documentaire, la validité des données tient à la pertinence du corpus des documents analysés. Nous n'avons choisi que des documents qui se rapportaient directement à l'un ou l'autre des aspects du problème posé.

Dans l'entrevue, il faut noter que la validité des données ne dépend pas seulement des précautions prises par le chercheur, mais aussi de la franchise des sujets interrogés. En ce qui concerne les sujets de cette étude, nous n'avons pas de raison de croire qu'ils ne nous ont pas déclaré leurs véritables opinions sur le dossier.

De notre côté, en tant que chercheur, nous avons pris quatre types de précautions pour accroître la validité des données. D'abord, **le choix des sujets à interviewer**: nous n'avons interviewé que des personnes qui connaissent bien le dossier pour y être (ou y avoir été) engagées (annexes 2 et 6). Une autre technique qui nous a permis d'accroître la validité des données recueillies c'est **le choix des thèmes à discuter**. Nous avons choisi des thèmes en nous référant aux questions auxquelles l'étude cherchait à répondre. Ensuite, **l'enregistrement des entrevues sur bandes magnétiques** a également contribué à la validité de nos données. Durant chaque entrevue, l'auteur prenait des notes en même temps qu'un magnétophone enregistrait les échanges, ce qui a permis de combler les lacunes d'une prise de notes rapide et d'une mémoire infidèle. Une seule entrevue faisait exception à cette règle: celle qui s'est passée dans un restaurant et pour laquelle nous nous sommes contentés de la prise de notes.

Enfin, nous avons utilisé **la technique du feedback** comme quatrième stratégie permettant d'accroître la validité des données. Trois ou quatre jours après l'entrevue, chaque personne ou groupe interviewé recevait une copie du compte rendu de l'entrevue et était invité à y réagir, à corriger, au besoin, les propos qui y étaient rapportés, d'une part, en y ajoutant les éléments jugés importants mais omis dans la transcription et, d'autre part, en supprimant ce qu'on ne croyait pas avoir dit ou en nuançant certains passages du texte.

5. Le traitement des données

Les données recueillies dans cette étude étaient de deux natures. Il y a des données quantitatives, c'est-à-dire les données statistiques disponibles sur le dossier. Elles proviennent de diverses sources et ont été produites pour des fins variées. Nous les avons utilisées telles quelles comme indicateurs quantitatifs de l'ampleur et de l'évolution du phénomène. Il y a ensuite des données qualitatives, c'est-à-dire les descriptions, les comptes rendus des discussions, les récits, les opinions et les points de vue (individuels ou collectifs) suscités par les thèmes présentés à l'entrevue ou décelés par l'application de notre matrice d'évaluation aux documents analysés.

Le traitement de ces données consistait à analyser les réponses à chaque thème pour en explorer les tendances principales ainsi que les divergences relativement à celles-ci.

Le chercheur a été le seul juge en ce qui concerne l'analyse documentaire. Quant à l'analyse des comptes rendus des entrevues, en particulier des entrevues de groupe, deux experts extérieurs au dossier, spécialisés en éducation, ont également été utilisés comme juges dans la détermination des tendances principales et des variations par rapport à ces dernières.

CHAPITRE V:
L'ÉTAT DE LA SITUATION ACTUELLE

Avant de présenter les résultats, nous aimerions rappeler que cette étude est une enquête descriptive. Son but est de 1) cerner l'état actuel de la reconnaissance des acquis au collégial, c'est-à-dire prendre sa «photographie» sous différents angles; 2) découvrir les moyens et les méthodes qui ont été effectivement mis en oeuvre ainsi que les activités qui ont été entreprises pour le développement du dossier; 3) décrire l'environnement de la reconnaissance des acquis au collégial; 4) déterminer, au moins approximativement, les résultats auxquels on est arrivé et les principales difficultés rencontrées au terme de six années d'implantation; 5) suggérer les voies et moyens qui permettraient un meilleur développement du dossier dans l'avenir.

L'étude fait partie de la catégorie de recherche qualitative. En tant que telle, ses données — même chiffrées — ne se prêtent pas à une inférence statistique. Le phénomène étudié est décrit à partir de la façon dont les personnes le perçoivent (Raynald Horth, 1986, p. 65).

Dans ce chapitre, nous synthétisons nos observations, en les appuyant soit par des données chiffrées disponibles, soit par les témoignages oraux ou écrits de divers intervenants rencontrés.

1. La pertinence du dossier

À travers ce paramètre, nous visions à vérifier si le dossier tient à un besoin réel du milieu ou si, au contraire, il est appuyé par des considérations d'ordre politique, administratif, financier ou autres.

La pertinence du dossier nous est apparue évidente. Toutes les sources consultées sont unanimes quant à l'existence d'un besoin réel de la reconnaissance des acquis dans le réseau collégial. Sur 17 équipes locales en reconnaissance des acquis que nous avons visitées, 16 ont affirmé que la reconnaissance des acquis constituait un

besoin réel pour leurs milieux. Pour les unes, ce besoin était bien explicite avant le projet gouvernemental et on y répondait de façon informelle et circonstancielle; le projet gouvernemental l'a rendu plus visible et a systématisé le processus de réponse. Pour les autres, le besoin était latent; le projet gouvernemental a facilité son éclosion. À ce sujet, la directrice de la Direction des affaires pédagogiques et étudiantes de la Fédération des cégeps nous a déclaré:

> «Pour les répondants locaux, en contact avec la clientèle, la pratique a confirmé les besoins qui se sont avérés pressants dans certains cas. C'est pour cela qu'ils cherchent à accroître et à améliorer le système.»

Les résultats de l'enquête de la C.A.P. vont dans le même sens que les nôtres. En effet, 81% des directeurs de services pédagogiques interrogés ont répondu que la pratique tendait à démontrer l'existence d'un véritable besoin de la reconnaissance des acquis de formation au collégial (réponse à la question 4, p.2).

De son côté, dans un document daté du 15 novembre 1989 et intitulé *L'avenir du F.I.R.A.C.: Document de travail*, l'exécutif de la Commission des directeurs des services pédagogiques des collèges privés affirme:

> «...l'ensemble des établissements de notre association reconnait la pertinence de ce dossier et n'en remet pas en question le bien-fondé.» (p. 1.)

Lors de la rencontre organisée par le F.I.R.A.C., le 3 novembre 1989, 68 responsables locaux ont également réaffirmé, de façon unanime, la pertinence du dossier (Robert Isabelle, novembre 1989, p.3).

S'il est vrai que la pertinence du dossier apparait comme évidente, il n'en est pas de même de l'ampleur du besoin. En se basant sur la quantité des demandes reçues, certaines équipes locales (4 sur 17) ont affirmé que jusque-là il n'y avait pas suffisamment de demandes de reconnaissance des acquis dans leurs milieux.

Ces constatations ressortent également des résultats de l'enquête de la C.A.P. où 13% des collèges participants affirmaient n'avoir eu aucune demande en 1988-1989 et où la moyenne des personnes reçues par établissement était de 40 personnes en 1988-1989.

Il nous semble toutefois que ces affirmations et les données quantitatives sur lesquelles elles se fondent méritent d'être nuancées. En effet, la reconnaissance des acquis au collégial est encore en période d'expérimentation. Trois établissements parmi les 17 que nous avons visités ont affirmé être présentement dans une phase d'exploitation comparativement à 9 qui se considéraient en période de transition et 5 en phase d'implantation. Par ailleurs, 8 établissements parmi les 17 ont refusé de parler de l'ampleur du besoin, alléguant qu'ils ne font pas de publicité auprès du public craignant d'être submergés de demandes avant d'être techniquement et financièrement en mesure d'y répondre.

Parmi les 9 autres qui ont soulevé le problème de l'ampleur des besoins, 5 étaient positifs et se disaient déjà inondés par les demandes alors que 4 étaient négatifs et ne croyaient pas en une possibilité d'accroître les demandes, même à coup de publicité.

Tout en reconnaissant que l'ampleur du besoin quant aux demandes reçues est relativement faible, il nous semble aussi logique de reconnaître que ce n'est pas pendant la phase d'implantation et d'expérimentation que cette ampleur peut être évaluée à son juste niveau.

2. La volonté politique

Ce thème a été introduit dans l'entrevue en vue de vérifier la perception qu'ont les répondants de l'engagement des autorités tant provinciales qu'institutionnelles envers le dossier et de leur volonté d'agir pour le développement de la reconnaissance des acquis.

De l'avis des personnes rencontrées à la D.G.E.C., la volonté gouvernementale dans ce dossier est évidente. Le gouvernement n'a pas fait que des discours, il a aussi posé des actes concrets en faveur du dossier.

Plusieurs faits ont été cités à l'appui de cette affirmation. D'abord, en 1983, avant même le début officiel du dossier, le gouvernement, par le biais de la Direction générale de l'éducation des adultes (D.G.E.A.), acceptait de financer cinq projets de reconnaissance des acquis dont au moins trois dans le réseau collégial. Également cités à cet égard: les modifications apportées au *Règlement sur le régime pédagogique du collégial* (article 25); l'organisation des colloques sur le sujet (par exemple, le premier colloque québécois sur la reconnaissance des acquis, en 1984); l'octroi de subventions par les deux paliers de gouvernement ainsi que de nombreuses interventions financières du gouvernement du Québec dans le dossier.

Un autre indice de la volonté gouvernementale qui a été cité est l'accord de principe donné par la D.G.E.C. de financer les opérations de reconnaissance des acquis au même titre que les autres activités éducatives du réseau.

La revue de la littérature nous a aussi révélé l'évidence de la volonté gouvernementale dans le dossier. D'abord, la reconnaissance des acquis figure parmi les dossiers majeurs de la D.G.E.C. pour l'année 1989-1990: voir *Le collégial: Bulletin d'information de la Direction générale de l'enseignement collégial*, vol. 15, no 1, octobre 1989.

Signalons à ce sujet que la D.G.E.C. a élaboré et publié, en février 1989, dix orientations qu'elle privilégie dans le dossier de la reconnaissance des acquis au collégial. Un résumé de ces dix orientations est présenté à l'annexe 8.

Ensuite, selon Alan Thomas (1988, p. 8), lors de sa réunion de septembre 1987, à la demande du Québec, le Conseil des ministres de l'éducation du Canada avait placé pour la première fois la question de l'utilisation des acquis expérientiels à

l'ordre du jour. Il s'agit là, à notre avis, d'un indice certain de la volonté politique et de l'importance que le gouvernement du Québec accorde au dossier.

Cependant, cette volonté politique gouvernementale est perçue comme étant faible par plus de la moitié des équipes locales. Il y a, disaient-elles, un grand écart entre, d'une part, le discours gouvernemental, les promesses de financement faites en faveur du dossier et, d'autre part, les subventions réelles versées pour son développement.

Au niveau institutionnel, l'existence d'un service chargé de la fonction «reconnaissance des acquis» constitue en soi un indice, mais un indice faible; car avoir un service spécifique ou ne pas en avoir peut être un choix stratégique.

Nous n'avons pas trouvé dans la documentation de données sur le nombre exact d'établissements collégiaux québécois qui se sont dotés d'un service spécifique structuré chargé de la reconnaissance des acquis.

La volonté politique au niveau des établissements visités, varie beaucoup. Dix équipes ont déclaré avoir un service spécifique comparativement à sept qui ont des porteurs de dossier. Selon trois équipes, le développement de la reconnaissance des acquis est étouffé par la direction de l'établissement. Pour sept autres, il n'y a pas de véritable appui, le dossier est tout simplement toléré. «On nous laisse agir, on ne nous met pas de bâtons dans les roues, mais on ne nous appuie pas pour autant», nous ont déclaré ces sept équipes. Enfin, seulement sept équipes ont affirmé que le dossier était tout à fait soutenu par la direction.

Ainsi, il n'est pas exagéré de dire que l'adhésion institutionnelle au dossier de la reconnaissance des acquis est encore à conquérir. Dans la plupart des cas, c'est la volonté d'individus bien placés dans l'établissement ou suffisamment influents qui fait avancer le dossier.

3. Les ressources consacrées au dossier

Les ressources financières consacrées au dossier ainsi que les ressources humaines qui y sont affectées à temps plein ou à temps partiel figurent parmi les indices du niveau d'implantation de la reconnaissance des acquis. Selon le *Bulletin d'information* du F.I.R.A.C. (1989, pp. 42-43), environ 151 membres du personnel du réseau collégial oeuvrent dans le dossier de la reconnaissance des acquis au sein de 69 établissements: 69 répondants locaux, 55 conseillers en reconnaissance des acquis et 27 évaluateurs.

Ce chiffre en lui-même ne permet pas d'apprécier à sa juste valeur la quantité des ressources humaines affectées au dossier. En effet, la plupart de ces personnes s'occupent de la reconnaissance des acquis comme une de leurs activités. Il faut connaître le volume de temps que chaque personne, à temps plein ou à temps partiel, consacre au dossier chaque mois ou chaque semaine. Mais nos sources de données n'ont pas fourni suffisamment d'informations pour nous permettre d'en discuter ici.

Au niveau de l'organisme provincial de soutien, le tableau 1 à la page suivante présente l'évolution des ressources humaines affectées au dossier de 1985-1986 à 1989-1990. L'évolution numérique de cette équipe correspond à la croissance du volume d'activités due à l'augmentation des établissements à servir et au développement du dossier. Au service de 25 collèges seulement en 1985-1986, depuis 1987-1988 l'équipe doit assurer un soutien technique et professionnel à plus de 50 établissements.

TABLEAU 1

PERSONNEL DE L'ORGANISME PROVINCIAL DE SOUTIEN: 1985-1986 À 1989-1990[1]	
1985-1986	1 coordonnateur 1 secrétaire 2
1986-1987	1 coordonnateur 0,75 professionnelle 1 secrétaire 2,75
1987-1988	1 directeur exécutif 1,25 professionnelle 1,5 secrétaire 3,75
1988-1989	1 directeur exécutif 1,8 professionnelle 1,5 secrétaire 4,3
1989-1990	1 directeur exécutif 1,5 professionnel 1,8 secrétaire 4,3

[1] **Personnel prévu dans la demande de subvention à Ottawa:**

1 responsable

2 professionnels(les) à temps complet

2 secrétaires à temps complet

SOURCE: F.I.R.A.C.

Concernant les ressources financières, de 1983-1984 à 1989-1990, l'organisme provincial de soutien a investi une somme de 3 435 450 $ en subventions directes aux établissements engagés et 667 224 $ en subventions indirectes (colloques, ateliers de formation, rencontres des responsables locaux, traductions, etc.). Ce qui fait un investissement global de 4 102 674 $ comme soutien au dossier dans le réseau sur un total de 5 352 343 $ reçus. Le tableau 2 présente la ventilation annuelle des sommes perçues par l'organisme provincial et de celles qu'il a versées aux établissements en subventions directes et indirectes.

Les principaux bailleurs de fonds dans le dossier sont le ministère fédéral de l'Emploi et de l'Immigration, le ministère québécois de l'Enseignement supérieur et de la Science. Des subventions ont également été fournies par d'autres ministères ou organismes, notamment le ministère de la Main-d'oeuvre et de la Sécurité du revenu (M.M.S.R.), la Fédération des cégeps, l'Association des collèges du Québec (A.C.Q.) et le Secrétariat d'État du Canada.

Quant à l'effort financier des établissements engagés, il n'est pas facile à chiffrer avec un degré de précision acceptable pour tout le réseau. Cependant, il est possible de l'inférer à partir des subventions directes versées aux établissements par l'organisme provincial de soutien. En effet, selon les règlements de cet organisme en matière de subventions aux établissements, chaque établissement devait investir dans le dossier, à même ses propres fonds, au moins autant que la subvention reçue. Par ailleurs, dans les rapports annuels que nous avons analysés au F.I.R.A.C., chaque établissement subventionné signalait une intervention financière de sa part au moins égale à la subvention reçue.

Ainsi, par extrapolation, l'effort financier des établissements engagés peut être grossièrement estimé à 3 435 450 $ ou l'équivalent des subventions reçues du service de soutien. Certes, cette estimation n'est donnée que pour indiquer un ordre de grandeur et doit être prise avec réserve. En effet, il n'est pas facile de prouver que ce principe est réellement respecté et que les sommes signalées équivalent à celles effectivement investies dans le dossier par chaque établissement.

TABLEAU 2: REVENUS DE L'ORGANISME PROVINCIAL DE SOUTIEN ET SUBVENTIONS VERSÉES AUX ORGANISMES ADMISSIBLES: 1983-1984 À 1989-1990

ANNÉES	REVENUS DE L'ORGANISME PROVINCIAL	SUBVENTIONS VERSÉES[1] (directes et indirectes) AUX ORGANISMES ADMISSIBLES
1983-1984 et 1984-1985	64 483 $ 150 920 $ 215 403 $	30 000 $ (directes) 97 320 $ (indirectes) 127 320 $
1985-1986	351 646 $	185 000 $ (directes) 130 263 $ (indirectes) 315 263 $
1986-1987	655 000 $	350 500 $ (directes) 155 363 $ (indirectes) 505 863 $
1987-1988	1 430 529 $	833 080 $ (directes) 110 000 $ (indirectes) 943 080 $
1988-1989	1 434 165 $	1 212 370 $ (directes) 94 278 $ (indirectes) 1 306 648 $
1989-1990	1 265 000 $	824 500 $ (directes) 80 000 $ (indirectes) 904 500 $
TOTAUX	**5 352 343 $**	**3 435 450 $** (directes) **667 224 $** (indirectes) **4 102 674 $** (76,6%)[2]

(1) • **Subventions directes:** Subventions remises directement à des organismes pour réaliser des projets.

• **Subventions indirectes:** Financement de diverses formes de soutien technique apporté aux organismes (colloques, ateliers de formation, rencontres des responsables locaux, traductions, etc).

(2) De fait, cette proportion est sensiblement plus forte si on inclut une grande partie des traitements dans les subventions indirectes. L'essentiel du travail du personnel est en effet consacré à une forme ou à une autre de soutien technique. La même chose est vraie du budget de fonctionnement, par exemple les coûts relatifs à l'impression du **Bulletin** et des **Études et réflexions.**

SOURCE: F.I.R.A.C.

Cependant, toutes ces remarques ne doivent pas nous amener à ignorer l'effort financier réellement consenti par certains établissements pour le développement du dossier. S'il y a des établissements engagés qui ont investi moins que ce qu'ils proclament officiellement avoir investi, il y en a aussi qui ont investi réellement plus, voire même le double des sommes reçues.

Ainsi, sans compter les contributions des bénéficiaires individuels et collectifs (les entreprises et autres organismes), il n'est pas exagéré de dire que pendant les six années du projet près de neuf millions de dollars y ont été investis, soit 5 352 343$ de subventions plus 3 435 450 $ de financement interne venant des établissements engagés (cette dernière somme étant une extrapolation).

Mais, qu'a-t-on fait avec toutes ces variables d'entrée, tout cet input?

4. Les activités entreprises

Pendant ces six ans, à l'aide de toutes ces variables d'entrée, de nombreuses activités ont été entreprises, au niveau institutionnel comme au niveau provincial, pour que la reconnaissance des acquis prenne corps dans le réseau, chacune des instances oeuvrant conformément au mandat qui lui avait été confié. Nous présentons dans les pages qui suivent les principales activités réalisées pour le développement du dossier par chacune de ces instances.

4.1 Au niveau institutionnel

La sensibilisation est au premier plan des réalisations des établissements engagés. Par ordre d'importance, les activités les plus citées dans ce cadre par les équipes locales sont: les rencontres avec les départements, celles avec les différents membres de la communauté institutionnelle (rencontres individuelles ou de groupe), la diffusion de l'information dans le bulletin d'information interne, la production et la diffusion de dépliants.

L'expérimentation du système à travers les projets de reconnaissance des acquis a été l'une des principales préoccupations au niveau institutionnel. Dans l'espace de six ans, plus de 268 projets ont été réalisés dans le réseau par les établissements ou groupements d'établissements qui ont bénéficié du soutien financier (Robert Isabelle, septembre, 1989, p. 3).

Dans le cadre de cette expérimentation, les établissements engagés se sont attelés à produire de nombreux outils et instruments d'évaluation ainsi que des guides administratifs. À la fin de septembre 1989, environ 700 outils et instruments de travail divers avaient été élaborés (Robert Isabelle, 1989 op. cit., p. 7). De ce nombre, sept sont des instruments d'envergure provinciale, c'est-à-dire susceptibles d'être utilisés par l'ensemble des établissements de formation collégiale. Il s'agit des sept instruments suivants:

1. ***Destination reconnaissance des acquis. Guide d'accueil et d'information***. (production du cégep Lionel-Groulx).

2. ***Élaborer son propre portfolio. Démarche individuelle accélérée. Guide et outils***. (production du collège André-Laurendeau).

3. ***Mon portfolio***. Vidéocassette et guide d'accompagnement. (Productions du cégep Montmorency, traduites en anglais par le collège Dawson).

4. ***Portfolio Development Course. Teacher's guide***. (Production du collège Vanier, traduite en français par l'entremise du F.I.R.A.C.)

5. ***Tests de reconnaissance des acquis en français dans les instituts et collèges du Québec* (TRAFICQ)**. (Production du collège Marie-Victorin).

6. ***Batterie d'instruments d'évaluation en Techniques d'éducation en services de garde***. (Production conjointe de plusieurs collèges, sous la direction du cégep du Vieux Montréal).

7. ***Batterie d'instruments d'évaluation en Techniques de bureau***. (Production conjointe de plusieurs collèges, sous la supervision du cégep André-Laurendeau).

Les établissements avaient également une mission de formation interne. Ceux et celles qui avaient été formés par le F.I.R.A.C. devaient à leur tour former les autres intervenants au niveau institutionnel. À ce chapitre, les bénéficiaires des activités de formation données par le F.I.R.A.C. se sont eux-mêmes peu occupés de la formation des autres. Seulement 7 équipes locales sur 17 ont signalé avoir réalisé, chaque année, une activité interne de formation en reconnaissance des acquis; c'est le cas, par exemple, du collège Marie-Victorin et du cégep André-Laurendeau. Pour les 10 autres, la formation était assurée par l'organisme provincial de soutien.

Cinq équipes locales ont également cité à leur actif des activités réalisées en collaboration avec certains départements et visant la révision des cours ou des programmes pour les adapter aux exigences de la reconnaissance des acquis.

L'élaboration d'une politique institutionnelle en reconnaissance des acquis était également au programme des activités des établissements engagés. Parmi les 17 établissements visités, 5 ont déjà des politiques institutionnelles approuvées ou en voie d'approbation, comparativement à 9 dont les projets sont en élaboration et 3 qui n'ont même pas encore démarré le projet.

Selon les renseignements (oraux et écrits) que nous avons récoltés, aucun établissement ne s'est occupé de l'élaboration d'une quelconque politique de financement de la reconnaissance des acquis. Les établissements rencontrés nous ont affirmé que cette politique ne peut être élaborée avant la décision ministérielle relative au financement de la reconnaissance des acquis.

Le cours de méthodologie du portfolio constituait une autre activité importante pour les établissements engagés. Sept de nos 17 équipes locales l'ont offert en 1988-1989. Cette proportion était de 18 établissements sur 35 dans l'enquête du F.I.R.A.C. (Lucie Hogue, 1989a, p. 25). Dans l'ensemble, entre 1985-1986 et 1988-1989, le nombre d'établissements ayant offert ce cours est passé de 7 à 19, alors que celui des adultes qui l'ont suivi est passé de 78 à 326.

4.2 Au niveau de l'organisme provincial de soutien

L'une des principales activités réalisées par le service central en rapport avec sa mission de soutien financier concerne la recherche des financements et la distribution des subventions aux établissements engagés. Parmi les sept membres du bureau de direction du F.I.R.A.C. rencontrés, six ont affirmé que la subvention fédérale de trois millions de dollars a été obtenue grâce aux démarches et aux efforts inlassables du service d'assistance technique aux collèges. Voici ce que nous a déclaré à ce sujet la personne qui fut, à l'époque, président de l'organisme central de soutien:

> «Lorsque, après des contacts informels avec le ministère fédéral de l'Emploi et de l'Immigration, le service d'assistance technique aux collèges avait proposé d'écrire une lettre pour demander des subventions à Ottawa, proposition que j'avais fortement appuyée en tant que président du comité d'orientation en reconnaissance des acquis, **on avait ri de nous** au Conseil d'administration de la Fédération, tellement la chose paraissait irréalisable.»

Devenu F.I.R.A.C. après l'obtention, en 1987, des subventions fédérales, l'organisme provincial a continué à assurer le soutien financier aux établissements engagés, en leur répartissant annuellement les subventions reçues de différentes sources pour le développement du dossier. Nous présentons à l'annexe 9 un tableau résumant le soutien financier accordé par cette instance aux établissements et aux regroupements d'établissements de 1983-1984 à 1989-1990.

Au total, 62 établissements, campus et organismes ou regroupements d'organismes (dont 12 collèges privés et 2 écoles du gouvernement) ont bénéficié de ce soutien financier direct qui se chiffre à 3 405 450 $[1].

---

(1) Le tableau ne tient pas compte d'une subvention de 20 000 $ accordée au cégep John Abbott en 1984 pour l'élaboration de guides relatifs à la démarche du portfolio.

La deuxième activité principale, c'est la sensibilisation. Pour la seule année 1988-1989, le F.I.R.A.C. a organisé dix activités dans ce cadre dont cinq au Québec et cinq au Canada anglais (Rapport annuel du F.I.R.A.C. pour 1988-1989).

Outre les activités sporadiques telles que des communications à des conférences provinciales ou nationales, le principal outil d'information et de sensibilisation créé par l'organisme provincial de soutien technique est le *Bulletin d'information* publié depuis février 1985.

Ce bulletin paraît une fois par mois avec un tirage de 700 exemplaires. Une grande partie de l'information qui y est publiée vise à sensibiliser les lecteurs au bien-fondé du dossier et à les informer sur son évolution.

Toutes les personnes rencontrées ont reconnu le succès de l'organisme central en ce qui concerne sa mission de sensibilisation.

Voici ce que nous a déclaré à ce sujet le professionnel responsable du dossier à la D.G.E.C.:

> «Le F.I.R.A.C. a mis la reconnaissance des acquis sur la carte du système éducatif québécois. Il a littéralement fait **du matraquage** sur le dossier. Tous les intervenants en éducation au collégial ont entendu parler de la reconnaissance des acquis même sans avoir bien compris ce que cela signifie. Il y en a même qui disent avoir été agacés par le F.I.R.A.C. avec ses écrits sur le sujet, ses colloques, ses Bulletins d'information. Ce seul aspect de promotion est, pour moi, un grand indice du succès du F.I.R.A.C.»

Si la promotion a été un grand succès pour l'organisme central, il nous semble qu'elle a été aussi à la fois interne au réseau et relativement sélective. Il y a des milieux que le *Bulletin d'information*, les colloques et différents écrits ne parviennent pas à atteindre. Au colloque de juin 1986, appelée à livrer un commentaire critique sur cette activité, une animatrice de télévision, Mme Claire Lamarche, avait relevé parmi les lacunes de cette activité l'absence des bénéficiaires potentiels de la reconnaissance des acquis (les adultes) aux débats

sur le dossier (*Bulletin d'information* du F.I.R.A.C., vol. 3, no 2, septembre 1986, p. 3). Dans la recherche bibliographique concernant cette évaluation, nous avions visité un certain nombre de centres de documentation et de bibliothèques susceptibles de posséder certains écrits sur le sujet, notamment le Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine (C.D.E.A.C.F.) et la bibliothèque de l'Institut de recherche appliquée sur le travail (I.R.A.T.). Grande était notre surprise de constater que le *Bulletin d'information* du F.I.R.A.C. n'était même pas connu dans ces milieux qui pourraient pourtant servir de relais à l'information sur la reconnaissance des acquis au collégial.

La troisième activité majeure de l'organisme central est le développement des ressources humaines et correspond à sa mission de formation des intervenants. Le tableau 3 à la page suivante présente le volume d'activités de formation réalisées par cet organisme, de 1984-1985 à 1989-1990. Pendant six ans, l'organisme a organisé en moyenne six jours et demi de formation par an, atteignant annuellement une moyenne d'au moins 250 intervenants (ou encore 21 personnes formées chaque mois). Il s'agit là d'une performance remarquable.

L'organisme central de soutien avait également comme mission d'élaborer des instruments de travail de base utilisables dans tout le réseau et même en dehors de celui-ci. Dans ce cadre, les outils suivants ont été élaborés:

1. Cantin, Solange. *Guide d'élaboration d'épreuves locales pour la mesure des acquis extrascolaires au collégial*. Montréal: F.I.R.A.C., 1989, 125p.

2. Cantin, Solange et Proulx, Pauline. *Guide pour l'établissement d'équivalences entre la formation non créditée et la formation créditée. Une application de la méthode d'évaluation par consensus de jury*. Montréal: F.I.R.A.C., 1980, 45 p. et annexes.

3. Simosko, Susan et al. *La reconnaissance des acquis. Manuel de l'évaluateur*. Traduction et adaptation: Francine Landry. Montréal, Modulo Editeur, 1989, 175 p.

TABLEAU 3

Sessions de formation données par le service de soutien technique: 1984-1985 à 1989-1990

Années	Nombre de sessions de formation	Durée totale: nombre de jours	Nombre de participants
1984-1985	2	5,5	152
1985-1986	6	10,5	494
1986-1987	4	9	186
1987-1988	8	10,5	436
1988-1989	1	2,5	148
1989-1990	1	1	85
Totaux	**22**	**39**	**1501**
Moyennes	**3,6 sessions**	**6,5 jours**	**250 p.**

SOURCE: F.I.R.A.C.

Finalement, le développement théorique ou volet «recherche et développement» constitue la cinquième activité principale du service de soutien technique.

Rappelons d'abord ce que signifie le terme «recherche» dans cette étude. Prise dans un sens large, l'activité de recherche se situe en dehors des cadres

disciplinaires et méthodologiques rigides, tout en procédant par une démarche systématique et rigoureuse. C'est ce genre d'activité qu'on appelle «études et analyses». Cet ensemble d'activités regroupe: 1) des travaux d'analyse de statistiques ou de phénomènes nouveaux pour tenter de dégager la structure interne de leurs éléments; 2) des travaux de synthèse pour obtenir une vision globale d'une réalité plus vaste; 3) des travaux de réflexion exploratoire pour découvrir de nouvelles hypothèses, de nouvelles pistes d'explication, de nouvelles visions de la réalité (Gouvernement du Québec, Direction de la recherche, 1981, p. XV).

Lorsque la recherche est prise au sens large comme indiqué ci-haut, le bilan du volet «développement théorique» au sein de l'organisme central se révèle très positif. La série *Études et Réflexions*, destinée à diffuser les résultats des travaux de ce genre réalisés dans le réseau, compte plus d'une vingtaine de numéros, soit une moyenne d'au moins trois numéros par an. À cela s'ajoutent de nombreux articles publiés dans des revues scientifiques ou dans des ouvrages collectifs ainsi que de nombreux autres documents et instruments de travail que l'organisme a produits ou fait produire pour soutenir le développement du dossier. La bibliographie des documents québécois sur la reconnaissance des acquis (Francine Landry, 1988) en fait preuve: une analyse de cette bibliographie nous a révélé qu'elle est alimentée dans une proportion de 30% par les écrits que le F.I.R.A.C. a produits ou fait produire ou encore dont il a facilité la diffusion. Cette proportion dépasse les 70% si on ne considère que les écrits sur la reconnaissance des acquis au collégial.

L'élaboration d'un modèle organisationnel en reconnaissance des acquis à proposer aux instances concernées est une autre activité à laquelle s'est attelé, depuis le début du dossier, l'organisme de soutien technique.

Cependant, selon l'entrevue avec le directeur exécutif du F.I.R.A.C. et selon le rapport annuel de 1988-1989, cette activité n'a pas été réalisée telle que prévue. Elle est en train de se réaliser maintenant, notamment à partir de la présente étude.

5. Les résultats obtenus

Quels résultats concrets cet investissement, ces actions, ces efforts financiers, intellectuels et organisationnels ont-ils produits? Après six années de recherche-action et d'expérimentation, quel est l'état du dossier en 1990? C'est ce que nous allons exposer brièvement dans les pages qui suivent.

Le moins que l'on puisse dire est que la reconnaissance des acquis au niveau collégial est sortie de sa clandestinité. Il existe présentement une structure officielle chargée de son institutionnalisation et de son développement. Le fait que ce système officiel devient de plus en plus opérationnel place le Québec au rang de leader dans la matière au Canada, selon Alan Thomas:

> «Le Québec constitue présentement la ressource la plus riche au Canada dans la matière.» (Alan Thomas, 1988, p. 8.)

Bien que l'implantation ne soit pas pleinement achevée, la reconnaissance des acquis est devenue une réalité dans le réseau collégial québécois tant sur le plan organisationnel qu'en ce qui concerne l'offre de services. Sur le plan organisationnel, le système fonctionne pratiquement selon un modèle de type local.

Chaque établissement engagé fait de la reconnaissance des acquis, dans les limites de ses possibilités et avec l'aide d'un service provincial d'assistance technique, le Fonds pour l'implantation de la reconnaissance des acquis dans les collèges du Québec (F.I.R.A.C.). Il y a également, dans certaines régions, des projets conjoints réunissant soit deux ou plusieurs établissements d'enseignement collégial entre eux, soit un de ces établissements et une commission de formation professionnelle (C.F.P.).

5.1 Le nombre d'établissements qui offrent des services

Le nombre d'établissements qui offrent officiellement des services varie d'une enquête à l'autre. Selon l'enquête menée par le comité exécutif de la C.A.P.

auprès des D.S.P. de 33 collèges publics (soit 73% des 45 collèges publics du Québec), 87% (soit 29 collèges) ont offert des services de reconnaissance des acquis en 1988-1989. Ils ont reçu en moyenne 46 demandes par établissement (1320 demandes divisées par 29 collèges ayant reçu des demandes).

Dans l'hypothèse où ces 29 établissements seraient les seuls collèges publics activement engagés dans le dossier — hypothèse qui nous paraît invraisemblable —, ils constitueraient quand même une proportion importante dont on doit tenir compte, soit 64% de l'ensemble du réseau public. Par ailleurs, le F.I.R.A.C. a mené deux enquêtes à la fin de l'année 1989: l'une portait sur les données statistiques et visait 71 établissements, tandis que l'autre portait sur l'offre de services et s'adressait à un échantillon de 52 établissements. Les résultats de ces enquêtes font état respectivement de 59 et de 46 établissements de formation collégiale (publics, privés et d'État) qui ont offert des services de reconnaissance des acquis durant l'année 1988-1989 (Lucie Hogue, 1989a et 1989b). En outre, 16 établissements collégiaux sur les 17 que nous avons rencontrés en entrevue ont affirmé qu'ils offraient des services.

5.2 L'offre de services

Les services offerts sont variés et se situent à différents niveaux du processus. Les résultats de l'enquête du F.I.R.A.C. sur ce volet constituent un indicateur. En amont de l'évaluation, 48 établissements sur 52 qui ont répondu au questionnaire ont offert des services d'accueil et de référence en 1988-1989.

Les procédés et les outils utilisés sont les rencontres individuelles, les soirées ou sessions d'information, le matériel écrit (dépliants, guides, etc.) (Lucie Hogue, 1989b).

Au chapitre de l'identification et de l'évaluation des acquis, 47 établissements offrent de l'encadrement aux individus. De ce nombre, 17 assurent ces services à la fois aux individus et aux groupes.

En aval de l'évaluation, des activités permettant l'acquisition de la formation manquante ont été offertes en 1988-1989 dans 48 établissements sur 52, principalement par le biais de cours ou parties de cours offerts traditionnellement (Lucie Hogue, 1989b). Quelques établissements ont aussi signalé l'usage d'autres modes d'apprentissage: le tutorat, l'enseignement modulaire et le contrat d'apprentissage.

5.3 Volume de demandes traitées et d'unités accordées

Combien de demandes les établissements ont-ils reçues? Cette question trouve sa réponse dans le tableau 4 ci-dessous.

TABLEAU 4: DONNÉES STATISTIQUES GLOBALES ET COMPARATIVES: 1985-1986 À 1988-1989

ANNÉES	Établissements ayant évalué des demandes	Candidats ayant entrepris une démarche	Candidats ayant fait des demandes	Unités demandées	Unités accordées	Unités refusées	Unités en suspens
1985-1986	14	150	106	356	191	149	42
1986-1987	25	650	319	1842	1586	117	139
1987-1988	37	1476	1171	4118	2681	523	914
1988-1989	41	2100	1935	13271,28	11584,42	768,69	930,30

SOURCE: F.I.R.A.C. (Lucie Hogue: 1989a)

Selon l'auteur (Lucie Hogue, 1989a), les données présentées dans ce tableau sont sous-estimées, approximatives et incomplètes, et par conséquent ne reflètent que partiellement la réalité. D'abord, certains établissements activement engagés dans le dossier ne compilent pas systématiquement les données qui leur sont demandées. Ensuite, ceux qui le font ne le font pas tous d'une manière uniforme. Cette remarque est également partagée par Claire Martin (1989, p. 130). En outre, notre

propre visite dans les 17 établissements que nous avons rencontrés en entrevue nous a également permis de nous rendre compte de cette évidence.

Malgré ces limites, les données accusent un progrès remarquable selon tous les aspects considérés. De 1985-1986 à 1988-1989:

- le nombre d'établissements qui offrent des services a plus que triplé;
- celui de candidats ayant entrepris une démarche de reconnaissance des acquis a été multiplié par 14;
- le nombre de candidats ayant réalisé la démarche entreprise a été multiplié par 18;
- le nombre d'unités demandées a été multiplié par 37;
- enfin, celui d'unités accordées a été multiplié par 60.

Ce progrès ne s'observe pas seulement sur le plan quantitatif, mais également dans la maîtrise du dossier par les intervenants du terrain: les évaluateurs et les encadreurs. En effet, de 1985-1986 à 1988-1989, le pourcentage des unités accordées, des unités refusées et des unités en suspens par rapport aux unités demandées est passé respectivement de 54 à 87%, de 42 à 6% et de 12 à 7%. Ceci est un indice qu'il existait en 1989 plus d'encadrement, plus de maîtrise de méthodes d'évaluation de la part des conseillers et des évaluateurs qu'il n'en existait en 1985-1986.

Dans le cadre d'une phase d'implantation, ce sont là des résultats très encourageants, en particulier lorsqu'on sait que l'objectif premier de cette phase n'était pas d'offrir des services.

> «En effet, offrir des services en reconnaissance des acquis n'était pas l'objectif premier des projets. La consigne était d'ailleurs très claire, tant au comité d'orientation en reconnaissance des acquis que dans les collèges ayant été subventionnés: il fallait limiter le nombre d'adultes engagés dans les projets (...) il apparaissait préférable, dans un premier temps, que des intervenants des collèges s'approprient le dossier, assurent la qualité des interventions menées et proposent des balises de

fonctionnement avant de s'engager à offrir des services en reconnaissance des acquis.» (Francine Landry, 1987, op. cit., pp. 31-32.)

Cette observation qui était valable pour la première année de l'implantation du système l'est encore aujourd'hui, à notre avis. En effet, jusqu'ici il y a, chaque année, des établissements qui sont à leurs premiers pas dans le dossier.

5.4 Accessibilité

L'accessibilité peut être examinée par le biais de plusieurs indices, notamment le type de clients servis (accessibilité sociale), le nombre et la distribution géographique des points de services (accessibilité géographique), le nombre de programmes touchés par le système (accessibilité disciplinaire) et le coût des services à la charge du client (accessibilité financière), etc.

Les données à notre disposition ne permettent pas d'examiner l'accessibilité sociale. Aucun écrit consulté, aucun témoignage oral ne fait allusion explicite à la composition sociale de la clientèle servie. La compilation des données ne se préoccupe pas des caractéristiques socio-démographiques des clients. Deux remarques méritent cependant d'être signalées relativement à cet aspect de la question.

D'abord, 13 établissements sur les 17 que nous avons rencontrés en entrevue ont affirmé que jusque-là leurs clients étaient essentiellement des adultes inscrits à leurs cours, désireux de s'y inscrire ou ayant un projet éducatif de niveau collégial. Les quatre autres établissements ont déclaré ne pas être préoccupés par les raisons qui motivent le recours à la reconnaissance des acquis pour le candidat. Ensuite, selon l'enquête du F.I.R.A.C. (Lucie Hogue, 1989b), 46 établissements sur 52 ont offert des services aux individus en 1988-1989. De ce nombre, 18 ont rendu les mêmes services à la clientèle regroupée: associations, syndicats, etc. Mais tout cela ne nous dit rien sur les caractéristiques socio-démographiques des clients de la reconnaissance des acquis au collégial.

Quant à l'accessibilité géographique, tout ce qu'on peut signaler à ce sujet est qu'il existe au moins un établissement activement engagé dans le dossier dans chacune des onze régions administratives du Québec (Lucie Hogue, 1989a, p. 6). En plus, notre propre tournée dans le cadre des rencontres avec les équipes locales nous a conduit dans au moins dix de ces régions. Partout, nous avons constaté l'existence, à divers degrés, de services de reconnaissance des acquis.

Ici aussi cela ne révèle rien sur la véritable origine géographique des clients de la reconnaissance des acquis.

Concernant les types de programmes touchés par le système, pour l'année 1988-1989, les secteurs professionnels les plus touchés par les demandes et par le nombre d'unités demandées se classaient de la manière suivante par ordre d'importance:

- les techniques administratives;
- les techniques familiales;
- l'électrotechnique;
- les techniques de gestion de bureau;
- l'informatique.

Au chapitre des disciplines générales, les secteurs les plus touchés sont, par ordre d'importance:

- l'administration;
- la psychologie;
- le français;
- l'anglais;
- les mathématiques.

En regroupant les données par champ de connaissances pour les programmes professionnels et pour les disciplines générales, on obtient par ordre de grandeur décroissant le classement présenté au tableau 5 de la page suivante:

TABLEAU 5: CHAMPS DE CONNAISSANCES LES PLUS TOUCHÉS PAR LA RECONNAISSANCE DES ACQUIS, DANS LE SECTEUR PROFESSIONNEL ET DANS LES DISCIPLINES GÉNÉRALES

Champs de connaissances selon les programmes professionnels	Champs de connaissances selon les disciplines générales
- Techniques de l'administration - Techniques physiques - Techniques humaines - Techniques biologiques - Arts appliqués	- Lettres - Sciences de l'administration - Sciences humaines - Sciences physiques - Sciences biologiques - Arts

SOURCE: F.I.R.A.C. (Lucie Hogue, 1989a)

Comme on peut le constater au tableau 6 ci-dessous, de 1985-1986 à 1988-1989, le nombre des programmes et des disciplines générales touchés a considérablement augmenté (Lucie Hogue, 1989a, p. 23). Au nombre de 10 à 12 en 1985-1986, les programmes professionnels touchés sont passés à 60 en 1989. De leur côté, les disciplines générales sont passées de 5 à 22 entre 1986-1987 et 1988-1989.

TABLEAU 6: DONNÉES COMPARATIVES AU SUJET DU NOMBRE DES PROGRAMMES ET DES DISCIPLINES TOUCHÉS: 1985-1986 À 1988-1989

ANNÉES	Nombre de programmes professionnels et de disciplines générales	Nombre d'établissements ayant évalué des demandes
1985-1986	10-12 programmes professionnels	14
1986-1987	24 programmes professionnels et 5 disciplines générales	25
1987-1988	50 programmes professionnels et 10 disciplines générales	37
1988-1989	60 programmes professionnels et 22 disciplines générales	41

SOURCE: F.I.R.A.C. (Lucie Hogue, 1989a, p. 23)

L'accessibilité par rapport aux programmes touchés est donc bien amorcée. Mais, dans ce domaine, le chemin à parcourir est encore très long. En effet, particulièrement dans le secteur professionnel, le nombre des programmes est considérable.

Quant à l'accessibilité financière, elle est fonction des coûts payés par le bénéficiaire pour avoir les services. À ce chapitre, nous pouvons dire que la reconnaissance des acquis est très accessible dans certains établissements, alors qu'elle est très peu accessible, voire inaccessible, pour certaines catégories de clients, dans d'autres établissements. La multiplicité d'appellations pour les types de frais fait que, pour un même genre de service, les frais peuvent varier considérablement d'un établissement à l'autre, allant dans certains cas du simple au triple; et cela même à l'intérieur du réseau public. C'est le cas, par exemple, des frais pour l'ouverture du dossier qui passent de 15 $ à 45 $. C'est le cas également des frais d'inscription au cours de méthodologie du portfolio qui sont fixés à 45 $ dans un collège public et à 150 $ dans un autre collège du même réseau (Lucie Hogue, 1989b).

5.5 La complétude des services offerts

La reconnaissance des acquis est considérée comme un processus. Ainsi, pour être complet, le système qui s'en charge doit non seulement offrir des services à toutes les étapes du processus, mais aussi utiliser une variété de moyens dans la tâche d'évaluation. Plus les moyens utilisés pour évaluer les acquis sont variés, plus souple est le système et plus il peut appréhender la variété d'apprentissages réalisés par les adultes. Les données du tableau 7 à la page suivante confirment la variété de moyens utilisés par les collèges pour évaluer les acquis. Trente-deux établissements sur 39 ont utilisé le portfolio en 1988-1989. De ce nombre, 7 l'ont utilisé seul tandis que les 25 autres l'ont combiné avec d'autres approches. Les épreuves ont été utilisées par 31 établissements dont 7 qui les ont utilisées en exclusivité. Quant aux tables d'équivalences, elles n'ont été utilisées qu'en combinaison avec d'autres moyens et cela dans une proportion de 6 établissements sur 39.

TABLEAU 7: MOYENS UTILISÉS POUR ÉVALUER LES ACQUIS EN 1988-1989

Moyens utilisés	Nombre d'établissements
Portfolio seul	7
Épreuves seules	7
Tables d'équivalences seules	0
Portfolio ou épreuves, selon les cas	8
Portfolio ou tables d'équivalences, selon les cas	1
Portfolio, épreuves ou tables d'équivalences, selon les cas	2
Tables d'équivalences ou combinaison portfolio et épreuves, selon les cas	3
Combinaison portfolio et épreuves	11
	39

SOURCE: F.I.R.A.C. (1989)

Concernant la présence des services à toutes les étapes du processus de reconnaissance des acquis, nous avons analysé cet aspect au paragraphe traitant des services offerts (voir numéro 5.2): il y a des services en amont de l'évaluation, il y en a pendant l'évaluation et même en aval de celle-ci. Cependant, les services en aval sont présentement les moins développés.

D'une part, la formation manquante est offerte essentiellement dans le cadre des cours traditionnels et, d'autre part, il n'y a pas de suivi post-formation. L'une des principales difficultés qu'ont soulevées plus de la moitié des équipes locales rencontrées concernait cet aspect. Les collèges ne sont pas suffisamment équipés pour assurer convenablement la formation manquante, disaient ces équipes locales.

5.6 Efficacité et efficience

La question de l'efficacité a été abordée partiellement, en demandant aux intervenants s'ils croyaient avoir atteint les objectifs poursuivis. À ce propos, 10 équipes locales sur 17 ont déclaré le système efficace et affirmé la possibilité d'accroître cette efficacité du système avec la pratique et surtout en y mettant suffisamment de moyens. Des 7 autres équipes, 4 ont refusé de se prononcer à ce sujet alléguant que le processus d'implantation était un processus de recherche-action. Tandis que, pour 3 autres équipes, le système était inefficace en raison de sa lourdeur et des dimensions trop grandes qu'on a voulu lui donner.

Mais ces opinions des intervenants ne disent rien sur la satisfaction des bénéficiaires du système qui est également l'un des critères importants de l'efficacité. Le peu de temps qui nous était accordé pour réaliser cette évaluation (60 jours en tout) ne nous a pas permis de rencontrer des groupes de clients de la reconnaissance des acquis.

Quant à l'efficience (rapport coût/bénéfice), 10 équipes locales parmi les 17 rencontrées ont déclaré qu'il était tôt pour l'évaluer, alléguant que pendant la phase d'implantation l'accent était mis sur les dépenses de capitalisation. Pour les 7 autres, c'est à la D.G.E.C. qu'il revient de faire l'étude de l'efficience du système.

5.7 Crédibilité

La crédibilité du système ne semble pas avoir été [illegible] suivi. Les personnes rencontrées ont estimé que la crédibilité [illegible] avant

tout par le fait que les évaluateurs sont choisis parmi les professeurs du réseau, spécialisés dans chaque matière, et que ceux-ci utilisent les mêmes normes pour l'évaluation en reconnaissance des acquis que pour l'évaluation dans le contexte traditionnel.

5.8 Les problèmes rencontrés

La question du financement occupe le premier rang parmi les obstacles au développement du dossier. Toutes les 17 équipes locales rencontrées ont souligné l'insuffisance et la précarité des ressources financières destinées au maintien et au développement du système. Dans le cadre du nouveau mode d'allocation des ressources financières aux établissements qui est en préparation à la D.G.E.C., mode qui prévoit l'intégration de la reconnaissance des acquis aux activités éducatives normales du réseau, 13 équipes locales parmi les 17 rencontrées ont souhaité, pour la reconnaissance des acquis, un financement à deux volets: un financement de base, destiné à soutenir l'encadrement, et un financement des activités ou financement par projet, qui sera fonction du dynamisme de chaque établissement et dépendra du volume d'activités réalisées dans le dossier. Cette seconde partie du financement constituerait ainsi un élément incitatif.

Le référentiel constitue un autre casse-tête à résoudre pour assurer un meilleur développement du système. Pour être reconnus, les acquis expérientiels doivent être analysés en référence à quelque chose (un référentiel) puis évalués en fonction de leur correspondance à ce référentiel. Les programmes scolaires et les cours visant la préparation du citoyen à la vie en général et au monde du travail constituent un référentiel (le référentiel scolaire). Les compétences pratiques exigées sur le marché du travail en constituent un autre, tout aussi valable. Faut-il un référentiel unique ou deux référentiels séparés? Relativement à cette question, tous les sujets rencontrés se classent en trois groupes: 1) ceux qui luttent pour le maintien d'un seul référentiel, le référentiel scolaire amélioré, adapté aux exigences du monde du travail; 2) ceux qui tiennent aux deux référentiels séparés, qui affirment que, même amélioré, le référentiel programme n'est pas en mesure de répondre à tous les besoins du monde du travail en

matière de compétences; 3) ceux qui croient à la possibilité de rapprochement entre les deux univers et qui prônent un référentiel unique à deux branches. Pour répondre aux exigences de deux univers, le référentiel unique à deux branches devrait être élaboré sur la base de compétences fondamentales, de compétences plus larges que les simples tâches qu'exige tel ou tel poste de travail.

L'autonomie institutionnelle des collèges semble également constituer un obstacle au développement harmonieux du système de reconnaissance des acquis qu'on est en train de mettre en place. En vertu de cette autonomie, certains collèges se soustraient aux règlements qu'ils ont contribué à mettre en place.

5.9 Appréciation du F.I.R.A.C.

L'action du service provincial d'aide technique a été grandement appréciée par tous les sujets rencontrés, en groupe ou individuellement. Sur les 17 équipes locales rencontrées, 14 n'ont eu aucune réserve à proclamer tout haut que le service d'aide technique a fait un excellent travail.

Quant aux sujets rencontrés individuellement, ils ont également reconnu le travail accompli par cette instance dans le dossier. En guise d'illustration, voici les propos que nous a tenus un directeur général à qui nous avions aussi demandé de donner son appréciation de la performance de cette instance:

> «Je suis très satisfait du style de fonctionnement et de l'approche du F.I.R.A.C.. Je me base sur les résultats qu'il a eus et qui sont très satisfaisants. Il a réussi dans trois ans à favoriser l'implantation d'un dossier aussi large, aussi fondamental, dans presque tout le réseau, sans créer de révolution. Moi, je dis «Chapeau» au F.I.R.A.C. Si les cégeps avaient progressé de la même manière dans la majorité de nos dossiers, on serait beaucoup plus avancé qu'on ne l'est aujourd'hui après vingt ans. Évidemment, il y a eu des difficultés de parcours, des frustrations... Mais cela m'intéresse peu. Ce que je regarde, c'est le travail accompli qui est excellent, point c'est tout.»

Selon l'enquête de la C.A.P., 92% des D.S.P. qui ont répondu au questionnaire ont reconnu que le F.I.R.A.C. a beaucoup (54%) ou moyennement (38%) aidé à l'implantations de la reconnaissance des acquis dans leurs établissements. Il s'agit là, à notre avis, d'un taux de satisfaction très élevé.

Ajoutons à ce sujet que pour les D.S.P. qui ont participé à l'enquête de la C.A.P., l'aide technique reçue du F.I.R.A.C. est de loin plus prisée que l'aide financière (voir les réponses à la question 9 de l'enquête):

- lieu d'échange et d'information: 75%
- sessions de formation: 50%
- financement: 40%
- développement d'outils et développement pédagogique: 21%
- lieu de coordination et de pratique: 8%

Quant aux reproches faits au F.I.R.A.C. par les équipes locales, ils concernent surtout son incapacité à assurer la diffusion des instruments et des outils d'évaluation produits à coups de subventions. Six équipes locales parmi les 17 visitées ont signalé cela comme faiblesse du F.I.R.A.C. Les autres reproches sont quelque peu contradictoires. Pour deux équipes, le F.I.R.A.C. est trop directif, il impose ses vues au lieu d'être à l'écoute des collèges. Tandis que pour trois autres, le F.I.R.A.C. ne s'impose pas suffisamment auprès des collèges, il n'a pas de force de frappe. L'exemple concret cité souvent est le suivant: le F.I.R.A.C. signe des protocoles d'entente avec les collèges, mais ces derniers ne respectent pas leur engagement. Ici, on fait allusion au protocole d'entente signé entre le F.I.R.A.C. et les collèges concernant la diffusion des outils qu'il a financés. Le reste des équipes n'avait pas de griefs à faire au F.I.R.A.C.

5.10 Vision du développement du dossier dans l'avenir

L'avenir de la reconnaissance des acquis est envisagé positivement presque partout. Comme le thème *Avenir de la reconnaissance des acquis* était abordé le dernier au cours des entrevues de groupe, 13 équipes locales parmi les 17

rencontrées ont terminé leur intervention par le message suivant: «La reconnaissance des acquis est là pour rester et pour se développer, mais elle doit être financée.»

Un consensus positif se dégage également des propos des équipes locales au sujet de l'existence d'un organisme de soutien. Quinze d'entre elles nous ont déclaré que pour développer le système qu'elles ont mis en place elles ont besoin non seulement de soutien financier, mais aussi de soutien technique et professionnel. Ceci se confirme également dans les résultats de l'enquête de la C.A.P. auprès des D.S.P. Quatre-vingt-quatre pour cent des D.S.P. interrogés croient nécessaire l'existence d'un organisme central pour assurer la coordination et le développement de la reconnaissance des acquis de formation extrascolaire dans le réseau (voir les réponses à la question 4 de l'enquête).

Lorsque vient le temps de parler de la structure et du rattachement administratif de cet organisme, les opinions diffèrent beaucoup tant parmi les sujets interrogés individuellement que parmi les équipes locales. Les hypothèses se situent sur un continuum allant d'un comité léger chargé de la coordination (comité mixte comprenant les collèges et peut-être aussi les ministères concernés et les commissions de formation professionnelle), à quelque chose de plus structuré, avec du personnel permanent, qui non seulement assurerait la coordination, mais aussi fournirait des services techniques et professionnels aux établissements engagés et assumerait la tâche de recherche et développement dans le dossier. Quant à elle, la D.G.E.C. laisse le choix aux établissements. «C'est aux partenaires de décider en tenant compte de la nature des services qu'ils attendent de l'organisme en question», nous a dit un représentant de la D.G.E.C.

Les avis sont également partagés relativement au rattachement administratif d'un tel organisme. Pour 4 équipes locales parmi les 17 rencontrées, ce qui importe c'est un organisme central suffisamment autonome et capable de leur fournir les services techniques et professionnels désirés. Que cet organisme soit rattaché à la D.G.E.C. ou à la Fédération des cégeps, cela importe peu. Deux équipes étaient en faveur d'un organisme auquel les collèges adhéreraient librement et qui, tout

en jouissant d'une grande autonomie, serait sous l'autorité d'un conseil d'administration des collèges membres. Quatre équipes ont préféré un organisme rattaché à la D.G.E.C. Ce groupe avait un double argument: d'abord, le rattachement à la D.G.E.C. donnerait à l'organisme une certaine force de frappe qui manque au F.I.R.A.C.; ensuite, le rattachement à la Fédération est illogique, car celle-ci est un organisme qui n'englobe que les collèges publics; or, l'organisme à créer doit être au service de tous les établissements de formation collégiale, privés ou publics. Il faut donc un organisme où tous les bénéficiaires ont un mot à dire. Enfin, trois équipes ont accordé leur faveur à une corporation autonome. Finalement, quatre groupes ont soutenu un organisme rattaché à la Fédération des cégeps, un organisme du style F.I.R.A.C., mais avec modification de son mandat pour l'adapter à la nouvelle situation. L'argument principal de ce groupe était le suivant: le rattachement de ce service à la D.G.E.C. le laisserait à la merci des décisions et des changements politiques. Cet argument a été corroboré par les propos que nous a tenus un représentant de la D.G.E.C.

Selon ce dernier, dans l'hypothèse où il faudrait maintenir un organisme central de soutien, celui-ci ne devrait pas être situé au sein de la D.G.E.C. En effet, il y aurait alors danger que le dossier soit négligé vu que la D.G.E.C. gère plusieurs autres dossiers souvent plus importants que la reconnaissance des acquis. Il y aurait également danger que ce dossier soit tout simplement écarté en cas de changement de priorités ou de contraintes budgétaires.

CHAPITRE VI:
CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS

La conclusion globale qui se dégage de ce travail d'ana'yse est la suivante: la reconnaissance des acquis s'est bel et bien implantée dans le réseau collégial du Québec. Elle n'a pas atteint un fonctionnement de vitesse de croisière, mais elle est très avancée par rapport à son âge. Il faut lui donner maintenant les moyens pour se développer et étendre ses bénéfices à ceux qui en ont besoin. Pour cela il faut lui permettre de garder et d'accroître le degré de visibilité qu'elle a atteint. Il faut éviter qu'elle retombe encore dans la clandestinité.

1. Un service dont on a réellement besoin

Les besoins de la reconnaissance des acquis au Québec étaient d'abord latents et potentiels, mais la pratique les a confirmés. Ils sont devenus réels, même sans être chiffrés.

Au Québec, la reconnaissance des acquis est née d'une initiative politique fondée sur une analyse scientifique de la situation. L'enquête de la C.E.F.A. a révélé beaucoup de choses, entre autres, l'ampleur du phénomène d'autodidaxie: de 55% des adultes québécois qui participaient à la formation en 1980, 32% le faisaient en établissement et 23% dans des programmes autogérés.

En établissement ou en dehors, les adultes qui apprennent acquièrent des compétences dont le Québec a besoin. Ce dernier ne peut pas se priver de certaines compétences pour la seule raison qu'elles ont été acquises en dehors du système scolaire. Et comme les pratiques d'embauche au Québec privilégient les compétences autorisées, c'est-à-dire reconnues par le système scolaire, il y avait, et il y a encore, un besoin de la reconnaissance des acquis au Québec.

Bien qu'ayant été rendue possible par une initiative politique et malgré son caractère expérimental, la reconnaissance des acquis au collégial n'a pas manqué de clients. Sans grande publicité, la pratique a fait découvrir des besoins qui se

sont avérés parfois urgents. La majorité des sujets qui ont participé à notre enquête ont reconnu l'évidence du besoin.

Ainsi, potentiellement et concrètement, il existe un besoin réel de la reconnaissance des acquis au Québec.

Recommandation no 1

MAINTENIR ET DÉVELOPPER LE SYSTÈME OFFICIEL DE RECONNAISSANCE DES ACQUIS IMPLANTÉ AU COURS DES SIX DERNIÈRES ANNÉES.

2. Une adhésion institutionnelle encore à conquérir

La reconnaissance des acquis est une innovation dans le système éducatif québécois. En tant que telle, elle doit faire face à une certaine résistance au changement. Ainsi, à elle seule, la présence des besoins ne suffit pas pour qu'une action efficace soit entreprise en vue d'y répondre. Il faut amener les potentiels acteurs à saisir le bien-fondé de l'action qu'on sollicite d'eux.

L'analyse de la situation nous amène à conclure que le progrès du dossier est encore dû, en grande partie, à une adhésion individuelle. Traditionnellement plus centrés sur l'offre de services que sur la demande, les établissements collégiaux du Québec ne sont pas encore suffisamment ouverts à cette innovation.

Recommandation no 2

DÉVELOPPER ET INTENSIFIER LES ACTIVITÉS DE SENSIBILISATION, D'INFORMATION ET DE FORMATION DESTINÉES AUX RESPONSABLES INSTITUTIONNELS, MAIS LAISSER LES ÉTABLISSEMENTS LIBRES D'ADHÉRER AU DOSSIER.

Recommandation no 3

SOUTENIR TECHNIQUEMENT ET FINANCIÈREMENT LES ÉTABLISSEMENTS QUI ONT DÉJÀ ADHÉRÉ AU DOSSIER.

3. Un portrait statistique parsemé d'embûches mais révélateur de progrès

Les données statistiques actuellement disponibles sur le dossier ne sont pas suffisantes pour élaborer un portrait complet et détaillé de la situation de la reconnaissance des acquis au collégial après ses six années d'existence. Toutes les enquêtes et les évaluations menées sur le dossier proclament le caractère incomplet et fragmentaire des données recueillies (Francine Landry, 1987 et 1988; Claire Martin 1989; Lucie Hogue, 1989a). Sur le plan quantitatif, les résultats ne sont pas aussi spectaculaires que les efforts consentis. Mais lorsqu'on sait qu'on est dans une phase d'expérimentation et surtout lorsqu'on fait une comparaison verticale de ces résultats, les progrès accomplis sont remarquables:

- un nombre de plus en plus grand d'établissements qui s'y engagent;
- de plus en plus de programmes et de disciplines touchés;
- de plus en plus d'adultes qui en bénéficient;
- une offre de services qui se diversifie progressivement.

Recommandation no 4

AMÉLIORER LE SYSTÈME ACTUEL DE CUEILLETTE DE DONNÉES CONCERNANT LE DOSSIER.

4. L'organisme provincial de soutien: une nécessité

Les intervenants ont reconnu majoritairement le rôle joué par l'organisme provincial de soutien dans le succès de l'implantation de la reconnaissance des acquis au collégial. Ils ont réclamé, pour la poursuite du projet, non seulement un

financement permanent, mais aussi un organisme central pour continuer à les soutenir.

Vu que le rôle attendu de cet organisme est avant tout un rôle technique (formation, perfectionnement, recherche et développement), un tel organisme ne peut fonctionner efficacement que s'il est doté d'un personnel voué exclusivement à cette tâche, donc un personnel permanent.

Recommandation no 5

MAINTENIR ET FINANCER UN ORGANISME PROVINCIAL DE SOUTIEN AUX ÉTABLISSEMENTS ENGAGÉS EN RECONNAISSANCE DES ACQUIS ET FAIRE DE LA RECHERCHE UN VOLET IMPORTANT DU MANDAT DE CET ORGANISME.

Recommandation no 6

ÉTANT DONNÉ LA DIVERSITÉ DES PARTENAIRES DANS LE DOSSIER, FAVORISER, SUR LE PLAN DES STRUCTURES, UN MODÈLE D'ORGANISME QUI REGROUPE LES PARTENAIRES INTÉRESSÉS ET ÉVITER DE LE RATTACHER À UN GROUPE OU À UN AUTRE.

Recommandation no 7

POUR LUI GARANTIR UNE CERTAINE STABILITÉ ET LE METTRE À L'ABRI DES CHANGEMENTS DE PRIORITÉS, SITUER CET ORGANISME EN DEHORS DE LA D.G.E.C.

5. Des problèmes à résoudre

a) Le référentiel

Les cercles qui représentent les deux référentiels (scolaire et professionnel) ne sont pas totalement séparés, mais ne se recouvrent pas totalement non plus. Les programmes scolaires ne pourront pas satisfaire pleinement les exigences du monde du travail si changeant. Car ils ne pourront pas suivre le rythme des changements qui se produisent. Ainsi, il y aura toujours des compétences qui se situeront en dehors de ces programmes et dont la reconnaissance des acquis devra tenir compte.

Recommandation no 8

TRAVAILLER À L'ÉLABORATION D'UN RÉFÉRENTIEL BIPOLAIRE QUI PERMETTRAIT AUX INTERVENANTS DES DEUX CAMPS DE TRAVAILLER EN COMPLÉMENTARITÉ ET NON DE RIVALISER.

Recommandation no 9

ÉLABORER, POUR LE PÔLE SCOLAIRE, PARTICULIÈREMENT POUR LE SECTEUR PROFESSIONNEL, DES PROGRAMMES ET DES COURS CENTRÉS SUR DES COMPÉTENCES. CECI ÉLARGIRAIT LA ZONE DE RECOUVREMENT DES DEUX CERCLES.

Recommandation no 10

ENCOURAGER ET FACILITER LA COLLABORATION ENTRE LES INTERVENANTS DES DEUX CAMPS, ENTRE AUTRES, PAR LE BIAIS DES PROJETS CONJOINTS ÉDUCATION-MAIN-D'OEUVRE ET ÉDUCATION-ENTREPRISES.

b) **L'accessibilité**

La reconnaissance des acquis est conçue comme un outil devant faciliter l'accessibilité des individus aux ressources éducatives traditionnelles et au marché du travail. Il est important d'éviter de pénaliser les moins nantis de la société.

Recommandation no 11

ÉLABORER UNE POLITIQUE CADRE DESTINÉE, ENTRE AUTRES, À UNIFORMISER LES FRAIS DEMANDÉS AUX CANDIDATS ET À FACILITER L'ACCESSIBILITÉ AU DOSSIER.

BIBLIOGRAPHIE

Beaudoin, Jean. *Les services d'accueil et de référence en éducation des adultes, Région 3*. Québec: CRAR de la région 3, 1984.

Bélanger, Paul. «Quelle sera la population étudiante des cégeps de l'an 2000?» dans *À VINGT ANS LES CHOIX DÉTERMINANTS. Colloque CEQ sur l'avenir du cégep: Les actes du colloque*. Montréal: Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ), 1988.

Bélanger, Paul et Kayembe, Ndia-Bintu. *L'ÉDUCATION DES ADULTES AU COLLÉGIAL: En état de développement?* Québec: Conseil des collèges (Gouvernement du Québec), 1987.

Blondin, Michel. «Est-ce que les cégeps vont laisser l'enseignement aux adultes leur échapper?» dans *À VINGT ANS LES CHOIX DÉTERMINANTS. Colloque CEQ sur l'avenir du cégep: Les actes du colloque*. Montréal: Centrale de l'enseignement du Québec, 1988, p. 60.

Caldwell, G. et Langlois, S. «Les cégeps vingt ans après» dans *RECHERCHES SOCIOGRAPHIQUES*, vol 27, no 3, 1986, pp. 355-364.

Comité d'orientation en reconnaissance des acquis de formation. *Reconnaissance des acquis de formation. Plan d'action: décembre 1984 - juin 1986*. Montréal: Fédération des cégeps, 1984.

Comité exécutif de la C.A.P. *Résultats, analyse et interprétation du Questionnaire en vue de préparer l'avis de la Commission des affaires pédagogiques sur l'avenir de la reconnaissance des acquis de formation extrascolaire*. Montréal: Fédération des cégeps, 29 novembre 1989.

Comité interministériel de l'éducation des adultes. *Rapport du groupe de travail interministériel sur la reconnaissance des acquis*. Québec, 1987.

_____. *Note complémentaire portant sur le Rapport du groupe de travail interministériel sur la reconnaissance des acquis*. Québec, 1987.

Commission d'étude sur la formation des adultes (CEFA). *Apprendre: une action volontaire et responsable. Énoncé d'une politique globale de l'éducation des adultes dans une perspective d'éducation permanente*, Abrégé. Québec: Gouvernement du Québec, 1982.

_____. *Sondage sur les adultes québécois et leurs activités éducatives* (annexe 2). Québec: Gouvernement du Québec, 1982.

_____. *Sondage sur les pratiques de formation en entreprises* (annexe 3). Québec: Gouvernement du Québec, 1982.

Commission des coordonnateurs de l'éducation des adultes. *Vers une politique globale de l'éducation des adultes*. Montréal: Fédération des cégeps, juin 1977.

Cumming, Peter et al. *Access! Task Force on Access to Professions and Trades in Ontario*. Toronto: Queen's Printer for Ontario, 1989, 492 p.

Dennison, J.D. et Gallagher, P. *Canada's Community Colleges: A critical analysis*. Vancouver: University of British Columbia Press, 1986.

Direction générale de l'enseignement collégial. *Le collégial: Bulletin d'information de la Direction générale de l'enseignement collégial*. vol. 15, no 1, octobre 1989, p.13.

_____. *La reconnaissance des acquis au collégial: Des orientations à privilégier pour la Direction générale de l'enseignement collégial*. Québec: D.G.E.C., 13 février 1989.

F.I.R.A.C.. «Liste des responsables locaux du dossier de la reconnaissance des acquis», dans *Bulletin d'information*, vol. 6, no 2, septembre 1989, pp. 42-43.

Gouvernement du Québec. *Un projet d'éducation permanente: Énoncé d'orientation et plan d'action en éducation des adultes*. Québec: Gouvernement du Québec, 1984.

Gouvernement du Québec, Direction de la recherche. *Répertoire des projets de recherche en éducation. Vol. 3, Tome 1. Juillet 1981 à juin 1982*. Québec: Gouvernement du Québec, 1981, p. XV.

Hamel, P. et Senécal, F. «La participation des adultes au processus d'élaboration d'un projet de politique globale en éducation des adultes» dans *Commission canadienne de l'UNESCO, Pages documentaires*, no 52, mars 1986.

Hogue, Lucie. a) «Données statistiques sur l'état du dossier de la reconnaissance des acquis» dans *Bulletin d'information*, vol. 6, no 5, décembre 1989.

b) Données brutes de l'enquête menée à la même période et visant l'établissement d'un répertoire de renseignements sur les services offerts en reconnaissance des acquis dans les établissements d'enseignement collégial.

Horth, Raynald. *L'approche qualitative comme méthodologie de recherche en sciences de l'éducation*. Québec: Les éditions de Mer, 1986.

Institut canadien d'éducation des adultes (ICEA). *EN TOUTES LETTRES ET EN FRANCAIS: L'analphabétisme et l'alphabétisation des francophones au Canada*. Montréal: ICEA, 1989.

Isabelle, Robert. *L'implantation de la reconnaissance des acquis au collégial: État du dossier*. Montréal: F.I.R.A.C., septembre 1989, p. 3.

_____. «Le modèle organisationnel de la reconnaissance des acquis à privilégier pour l'avenir: L'avis des responsables locaux» dans *Bulletin d'information*, vol. 6, no 4, novembre 1989.

Johnston, William B. et Packer, Arnold E. *Workforce 2000: Work and Workers for the 21st century*. Indianapolis (Indiana): Hudson Institute, 1987.

Kayembe, Ndia-Bintu. *Accueil et référence en éducation des adultes au Québec: discours et pratiques*. Montréal: ICEA et IRAT, 1988.

Kayembe, Ndia-Bintu. «L'éducation des adultes au cégep après vingt ans d'existence» dans *Les cégeps et vous: partenaires pour l'avenir* (Les Actes du colloque: Tome 1). Montréal: Fédération des cégeps et Association québécoise de pédagogie collégiale, 1989, pp. 136-138.

Keeton, T. Morris. «La reconnaissance des acquis hier, aujourd'hui et demain» dans *Études et Réflexions*, Document no 8, F.I.R.A.C., septembre 1986.

Landry, Francine. *Bibliographie des documents québécois sur la reconnaissance des acquis extrascolaires*. Montréal: Fonds pour l'implantation de la reconnaissance des acquis au collégial (F.I.R.A.C.), juillet 1988, 45 p., (Études et Réflexions, no 15).

Landry, Francine. *La reconnaissance des acquis extrascolaires dans les collèges en 1986-87: Synthèse des activités*. Montréal: F.I.R.A.C., Études et Réflexions, Document no 12, novembre 1987.

Landry, Francine. *L'expérimentation d'un système de reconnaissance des acquis dans les collèges en 1985-86*. Montréal: F.I.R.A.C., Études et Réflexions. Document no 10, juin 1987, pp. 29-32.

Lefebvre, Jean-Paul. *L'éducation des adultes: comment relever les défis?* Montréal: Boréal Express, 1985.

Lucier, Pierre. «La reconnaissance des acquis de formation: contexte, sens et portée des propositions ministérielles» dans *PROSPECTIVES*, vol.20, no 3, 1984, pp.116-121.

Martin, Claire. *Rapport d'enquête sur les activités relatives à la reconnaissance des acquis extrascolaires dans les établissements de formation collégiale en 1987-88*. Montréal: F.I.R.A.C., Études et Réflexions. Document no 18, p. 130.

Morris, Lynn Lyons et Fitz-Gibobon, Carol Taylor. *How to measure program implementation*. Beverly/London: Sage Publications, 1978.

Robichaud, Jean-Marc et Decoste, Ginette. *Inventaire des interventions du gouvernement fédéral dans le domaine de l'enseignement postsecondaire au Québec*. Document de travail, Québec: Conseil des Universités, décembre 1987.

Ryan, Claude. «La reconnaissance des acquis à la lumière des orientations du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science» dans *Des acquis à consolider. Actes du colloque sur l'implantation d'un système de reconnaissance des acquis extrascolaires dans les collèges du Québec*. Montréal, Fédération des cégeps, 1987, pp. 3-15.

Spille, H.S. *Credit for What They Already Know*. Association of Governing Boards of Universities and Colleges Reports, 1978, 20 (6), 20-23.

Thomas, Alan M. «La reconnaissance des acquis: des nouvelles politiques de gestion de l'apprentissage» dans *Bulletin d'information* (du F.I.R.A.C.), numéro spécial, avril 1988.

ANNEXES

Annexe 1

Établissements ayant servi à établir l'échantillon des équipes locales rencontrées

1.	Ahuntsic	public	au centre	francophone
2.	André-Laurendeau	public	au centre	francophone
3.	Assomption	privé	au centre	francophone
4.	Baie-comeau	public	en périphérie	francophone
5.	Bois-de-Boulogne	public	au centre	francophone
6.	Champlain College	public	au centre	anglophone
7.	Chicoutimi	public	en périphérie	francophone
8.	Édouard-Montpetit	public	au centre	francophone
9.	Granby	public	en périphérie	francophone
10.	I.T.A. de La Pocatière	État	en périphérie	francophone
11.	I.T.A. de St-Hyacinthe	État	en périphérie	francophone
12.	Joliette-De Lanaudière	public	en périphérie	francophone
13.	Jonquière	public	en périphérie	francophone
14.	La Pocatière	public	en périphérie	francophone
15.	Lévis-Lauzon	public	au centre	francophone
16.	Lévis	privé	au centre	francophone
17.	Limoilou	public	au centre	francophone
18.	Lionel-Groulx	public	au centre	francophone
19.	Maisonneuve	public	au centre	francophone
20.	Marie-Victorin	privé	au centre	francophone
21.	Matane	public	en périphérie	francophone
22.	Montmorency	public	au centre	francophone
23.	Outaouais	public	en périphérie	francophone
24.	Petit Séminaire de Québec	privé	au centre	francophone
25.	Région de l'Amiante	public	en périphérie	francophone
26.	Rimouski	public	en périphérie	francophone
27.	Rivière-du-Loup	public	en périphérie	francophone

28. Rosemont	public	au centre	francophone
29. Séminaire St-Georges	privé	en périphérie	francophone
30. Sherbrooke	public	en périphérie	francophone
31. St-Félicien	public	en périphérie	francophone
32. Ste-Foy	public	au centre	francophone
33. St-Jérôme	public	en périphérie	francophone
34. St-Hyacinthe	public	en périphérie	francophone
35. Sept-Îles	public	en périphérie	francophone
36. St-Laurent	public	au centre	francophone
37. Teccart	privé	au centre	francophone
38. Trois-Rivières	public	en périphérie	francophone
39. Valleyfield	public	en périphérie	francophone
40. Vanier	public	au centre	anglophone
41. Victoriaville	public	en périphérie	francophone
42. Vieux Montréal	public	au centre	francophone

PROPORTIONS:

a) Situation géographique: 20 établissements au centre et 22 en périphérie:

b) Langue: 40 francophones et 2 anglophones

c) Statut: 38 publics, 2 privés et 2 d'État

Annexe 2

Liste des sujets rencontrés individuellement

1. Cloutier, Robert, professionnel à la Direction de la formation professionnelle (MMSR)

2. De Lorimier, Claude, ancien directeur des services pédagogiques du cégep Montmorency, ancien président du comité d'orientation et du Bureau de direction du F.I.R.A.C.

3. Fréchette, Richard, professionnel au service de formation des adultes de la D.G.E.C. et responsable du dossier de la reconnaissance des acquis au S.F.A.

4. Gendreau, Louis, directeur des affaires éducatives à la D.G.E.C., membre du Bureau de direction du F.I.R.A.C.

5. Grégoire, Angèle, directrice de la Direction des affaires pédagogiques et étudiantes à la Fédération des cégeps

6. Isabelle, Robert, directeur exécutif du F.I.R.A.C., membre du Bureau de direction du F.I.R.A.C.

7. Landry, Francine, professionnelle au service de formation des adultes de la D.G.E.C. Jusqu'à tout récemment professionnelle au F.I.R.A.C.

8. Leduc, Pierre, directeur général du cégep de Maisonneuve

9. Matte, Denis, secrétaire de l'Association provinciale des CFP et membre du comité d'analyse des projets du F.I.R.A.C.

10. Robin, Ginette, conseillère en reconnaissance des acquis au cégep du Vieux Montréal

N.B. Ce groupe compte trois membres du Bureau de direction du F.I.R.A.C.

Annexe 3

Échantillon des établissements visités

1.	Ahuntsic	public	au centre	francophone
2.	André-Laurendeau	public	au centre	francophone
3.	Baie-comeau	public	en périphérie	francophone
4.	Champlain College (Campus Saint-Lambert)	public	au centre	anglophone
5.	Granby	public	en périphérie	francophone
6.	I.T.A. de La Pocatière	État	en périphérie	francophone
7.	I.T.A. de St-Hyacinthe	État	en périphérie	francophone
8.	Jonquière	public	en périphérie	francophone
9.	Limoilou	public	au centre	francophone
10.	Marie-Victorin	privé	au centre	francophone
11.	Outaouais	public	en périphérie	francophone
12.	Rimouski	public	en périphérie	francophone
13.	Rosemont	public	au centre	francophone
14.	St-Jérôme	public	en périphérie	francophone
15.	Teccart	privé	au centre	francophone
16.	Trois-Rivières	public	en périphérie	francophone
17.	Vanier	public	au centre	anglophone

PROPORTIONS:

a) **Statut:** 13 collèges publics, 2 collèges privés et 2 écoles du gouvernement

b) **Situation géographique:** 9 collèges périphériques et 8 au centre

c) **Langue:** 15 collèges francophones et 2 collèges anglophones

ANNEXE 4

Tableau comparatif de la population et de l'échantillon des établissements visités

	Situation géographique			Statut			Langue		
		N	%		N	%		N	%
Population	Centre	20	48	Public	34	81	Francophone	40	95
				Privé	6	14			
	Périphérie	22	52				Anglophone	2	5
				d'État	2	5			
Échantillon	Centre	8	47	Public	13	76	Francophone	15	88
				Privé	2	12			
	Périphérie	9	53				Anglophone	2	12
				d'État	2	12			

Annexe 5

Thèmes abordés

1. La pertinence du dossier (existence des besoins)
2. La volonté politique (volonté d'agir) de diverses instances engagées
3. Les ressources affectées au dossier à différents niveaux
4. La sensibilisation à différents niveaux
5. Le développement des ressources humaines pour le dossier
6. Le développement théorique (recherche et développement)
7. Le développement des outils et instruments d'évaluation
8. Le développement organisationnel:
   - politique institutionnelle en reconnaissance des acquis
   - politique de financement
   - modèle organisationnel
9. Opérationnalité
   - services offerts
   - volume des demandes traitées
   - volume des unités accordées
10. Accessibilité
    - types de clients servis
    - nombre et distribution géographique des points de services
    - nombre et types de programmes touchés
    - coût des services à la charge du client
11. Complétude des services
    - présence de services en amont et en aval de l'évaluation
    - utilisation de diverses approches d'évaluation
12. Efficacité et efficience
13. Crédibilité du système
14. Principaux problèmes rencontrés
15. Appréciation de la performance du F.I.R.A.C.
16. Avenir de la reconnaissance des acquis et du F.I.R.A.C.
17. Vision de la politique de financement de la reconnaissance des acquis au collégial

Annexe 8

La composition des équipes locales

1. **I.T.A. de La Pocatière:**

   Jean Mathieu, directeur des services éducatifs

   Suzanne Lebel, répondante locale de janvier 1988 à octobre 1989

   Pierre Rochefort, agronome, responsable des cours par correspondance et de la reconnaissance des acquis (depuis octobre 1989)

2. **I.T.A. de St-Hyacinthe:**

   Suzanne Lebel, directrice des services éducatifs depuis octobre 1989

   Lise Lapierre, répondante locale

   Suzanne Richer-Bastien, conseillère pédagogique

3. **Cégep de Jonquière:**

   Sylvie Bergeron, directrice des services pédagogiques

   Gérard Sénécnal, coordonnateur de l'éducation des adultes

   Lise T. Barrette, répondante locale

4. **Collège Marie-Victorin:**

   Gilles Leclerc, directeur des services pédagogiques, membre du Bureau de direction du F.I.R.A.C.

   Sylvie Bélanger, conseillère en reconnaissance des acquis

   Gilles Tremblay, répondant local

5. **Cégep André-Laurendeau:**

   Yves Hamel, adjoint au d.s.p. et responsable de l'éducation des adultes

   Hélène Hamel, conseillère en reconnaissance des acquis

Annexe 6

La composition des équipes locales

1. **I.T.A. de La Pocatière:**

   Jean Mathieu, directeur des services éducatifs

   Suzanne Lebel, répondante locale de janvier 1988 à octobre 1989

   Pierre Rochefort, agronome, responsable des cours par correspondance et de la reconnaissance des acquis (depuis octobre 1989)

2. **I.T.A. de St-Hyacinthe:**

   Suzanne Lebel, directrice des services éducatifs depuis octobre 1989

   Lise Lapierre, répondante locale

   Suzanne Richer-Bastien, conseillère pédagogique

3. **Cégep de Jonquière:**

   Sylvie Bergeron, directrice des services pédagogiques

   Gérard Sénéchal, coordonnateur de l'éducation des adultes

   Lise T. Barrette, répondante locale

4. **Collège Marie-Victorin:**

   Gilles Leclerc, directeur des services pédagogiques, membre du Bureau de direction du F.I.R.A.C.

   Sylvie Bélanger, conseillère en reconnaissance des acquis

   Gilles Tremblay, répondant local

5. **Cégep André-Laurendeau:**

   Yves Hamel, adjoint au d.s.p. et responsable de l'éducation des adultes

   Hélène Hamel, conseillère en reconnaissance des acquis

6. Cégep de Granby:

Lucien Bigras, directeur du service des affaires étudiantes

Yvon Chalifour, directeur du service de formation aux adultes et aux entreprises

Thérèse Boutin, conseillère en reconnaissance des acquis

Louise Mercier, conseillère andragogique

7. Collège Vanier:

Alex Potter, directeur des services pédagogiques depuis janvier 1986, membre du Bureau de direction du F.I.S.A.C.

Rae Gropper, coordonnatrice de l'éducation des adultes et répondante locale

8. Collège régional de Champlain:

Alex Potter, directeur adjoint de campus de juin 1975 à décemre 1985

Dorothy Smith, directrice de l'éducation des adultes

9. Cégep de Trois-Rivières:

Jacques Lemire, directeur des services pédagogiques

Claude Précourt, conseiller pédagogique et répondant local

10. Cégep de l'Outaouais:

Joanne Moreau, conseillère pédagogique

Marie Ouellet, conseillère pédagogique

11. Cégep de Baie-Comeau:

Jean-Claude Solange, directeur des services pédagogiques

Roger Lapointe, adjoint au d.s.p. et répondant local de la reconnaissance des acquis

Nicole Thériault, conseillère pédagogique à l'enseignement régulier

12. Cégep de Limoilou:

Jacques Gaudreau, directeur des services éducatifs

Louis Drouin, coordonnateur de l'éducation des adultes

Yvan Beaumier, ancien responsable du dossier de la reconnaissance des acquis

Louise Lambert-Cloutier, nouvelle responsable du dossier de la reconnaissance des acquis

13. Cégep de Rimouski:

Germain Voyer, directeur des services pédagogiques

Jacques Jean, coordonnateur de l'éducation des adultes

Gaston Guy, adjoint au d.s.p.

Christianne Buffin, conseillère pédagogique à l'éducation des adultes

14. Cégep de Saint-Jérôme:

Paul Bourbeau, directeur des services pédagogiques

Jocelyn Benoit, adjoint au d.s.p. - service de l'éducation des adultes

Claude Lavoie, a.p.i.

15. Institut Teccart:

Yves Lewis, directeur des services pédagogiques, membre du Bureau de direction du F.I.R.A.C.

16. Cégep de Rosemont:

Marie-Paule Simard, coordonnatrice de l'éducation des adultes

17. Cégep Ahuntsic:

Rock Tremblay, directeur des services pédagogiques, membre du Bureau de direction du F.I.R.A.C.

Pauline Proulx, répondante locale

N.B. Dans l'ensemble, ces équipes comptent six personnes ayant été ou étant membres du Bureau de direction du F.I.R.A.C.

ANNEXE 7

MATRICE D'ÉVALUATION

Variables	Indicateurs	Sources	Techniques
1. Pertinence du dossier	1.1 Présence des besoins	Documentation Intervenants	Analyse doc. Entrevue
	1.2 Volume des besoins	idem	idem
2. Volonté politique	2.1 Perception des intervenants	Intervenants	Entrevue
	2.2 Faits concrets indiquant l'engagement dans le dossier	idem	idem
3. Ressources 3.1 humaines	a) Personnel affecté au dossier	Documentation Intervenants	Analyse doc. Entrevue
3.2 financières	b) Budget de la RA	idem	idem
	c) Évolution de a) et b)		
4. Sensibilisation	4.1 Nombre et type d'activités organisées	Documentation Intervenants	Analyse doc. Entrevue
5. Dvt des ressources humaines	5.1 Nombre et type d'activités de formation organisées	idem	idem
	5.2 Durée des activités organisées	idem	idem
6. Dvt théorique	6.1 Volume de publication	Documentation	Analyse doc.
	6.2 Outils de diffusion des résultats	idem	idem
	6.3 Budget de recherche	idem	idem
7. Dvt des outils et instruments d'évaluation	7.1 Nombre et type d'outils et instruments développés	Documentation Intervenants	Analyse doc. Entrevue
	7.2 Nombre et type d'outils et instruments validés	idem	idem
	7.3 Budget consacré à ce volet	idem	idem
8. Dvt organisationnel	8.1 Présence d'une politique de financement	Documentation Intervenants	Analyse doc. Entrevue
	8.2 Présence d'un modèle organisationnal	idem	idem
	8.3 Présence d'une politique institutionnelle en RA	idem	idem

ANNEXE 7 (suite)

Variables	Indicateurs	Sources	Techniques
9. Opérationnalité du service	9.1 Type de services effectivement offerts	Documentation Intervenants	Analyse doc. Entrevue
	9.2 Nombre d'établissements qui offrent des services	Documentation	Analyse doc.
	9.3 Volume des demandes traitées	Documentation	Analyse doc.
	9.4 Volume des unités accordées	idem	idem
10. Accessibilité du service	10.1 Type de clients servis	Documentation Intervenants	Analyse doc. Entrevue
	10.2 Nombre et distribution géographique des points de service	idem	idem
	10.3 Nombre et type de programmes touchés	idem	idem
	10.4 Coût des services à la charge du client	idem	idem
11. Complétude des services	11.1 Utilisation de diverses approches d'évaluation	Documentation Intervenants	Analyse doc. Entrevue
	11.2 Présence des services en amont et en aval de l'évaluation	idem	idem
12. Efficacité des services (atteinte des objectifs)	12.1 Opinions des intervenants	Intervenants	Entrevue
13. Efficience du système	13.1 Rapport coût/nombre de demandes traitées	Documentation	Analyse doc.
	13.2 Rapport coût/nombre d'unités accordées	idem	idem
14. Crédibilité du système	14.1 Opinions des intervenants	Intervenants	Entrevue
	14.2 Présence d'outils d'évaluation valides	Intervenants Documentation	Entrevue Analyse doc.
	14.3 Utilisation des évaluateurs spécialisés dans chaque domaine et de spécialistes en mesure et évaluation	Documentation Intervenants	Analyse doc. Entrevue
	14.4 Existence de normes et procédures d'évaluation	Documentation Intervenants	Analyse doc. Entrevue

Annexe 8

Orientations privilégiées par la D.G.E.C. en matière de reconnaissance des acquis

1. La reconnaissance des acquis extrascolaires relève des collèges et doit rencontrer les conditions déterminées par ces organismes.

2. Les acquis obtenus selon un cheminement extrascolaire seront évalués et reconnus officiellement dans le respect des cours apparaissant dans le Cahier de l'enseignement collégial.

3. La Direction générale de l'enseignement collégial produira et rendra disponibles des cours précisant davantage les compétences à acquérir et tenant compte non seulement des exigences d'une offre de service de formation mais également de celles de la reconnaissance des acquis extrascolaires.

4. La Direction générale de l'enseignement collégial examinera la pertinence que soit créée une banque de «compétences».

5. Les compétences requises pour l'exercice des rôles et responsabilités qui incombent à chaque individu dans diverses situations de vie y compris celles reliées au travail constitueront le référentiel privilégié au collégial pour fin de reconnaissance des acquis.

6. Le réseau d'enseignement collégial devrait intensifier sa réflexion sur la formation fondamentale et amorcer celle sur les compétences officiellement et socialement attendues d'une personne possédant un diplôme d'études collégiales.

7. Dans les travaux d'évaluation du Régime pédagogique du collégial, la Direction générale de l'enseignement collégial intégrera les objectifs de développement de la formation fondamentale et de reconnaissance des acquis extrascolaires.

8. La Direction générale de l'enseignement collégial précisera les programmes-cadres actuels pour faciliter la reconnaissance des acquis extrascolaires. À cette fin, entre autres elle évaluera la pertinence de produire davantage de «guides pédagogiques».

9. Graduellement et dans tous les cas où cela s'avère pertinent, les programmes de formation professionnelle seront élaborés sur la base d'une fonction de travail ou d'un regroupement de situations de travail. Chaque cours sera constitué d'une ou de plusieurs compétences à acquérir. Le regroupement de ces compétences tiendra davantage compte de la logique des apprentissages à faire.

10. La Direction générale de l'enseignement collégial définira les compétences de base attendues d'une personne possédant un diplôme d'études collégiales et favorisera la reconnaissance des acquis sur la base de cette définition.

ANNEXE 9

SUBVENTIONS DIRECTES VERSÉES AUX ÉTABLISSEMENTS ET ORGANISMES: 1985-1986 à 1989-1990

ÉTABLISSEMENTS	1985-1986	1986-1987	1987-1988	1988-1989	1989-1990	TOTAL
Abitibi-Témiscamingue	—	—	—	—	2 000 $	2 000 $
Ahuntsic	—	20 000 $	35 000 $	30 000 $	20 000 $	105 000 $
Alma	—	—	7 000 $	2 000 $	10 000 $	19 000 $
André-Grasset	—	—	—	7 000 $	—	7 000 $
André-Laurendeau	10 000 $	7 500 $	25 000 $	28 000 $	25 000 $	95 500 $
Baie-Comeau	—	2 000 $	5 000 $	18 000 $	—	25 000 $
Bois-de-Boulogne	—	2 000 $	5 000 $	10 000 $	10 000 $	27 000 $
Campus Notre-Dame-De-Foy	—	—	—	7 000 $	—	7 000 $
Champlain Regional College Campus Saint-Lambert	10 000 $	2 000 $	—	10 000 $	20 000 $	42 000 $
Chicoutimi	—	—	2 000 $	11 000 $	—	13 000 $
Dawson	—	—	4 200 $	—	—	4 200 $
Drummondville	—	2 000 $	5 000 $	4 000 $	—	11 000 $
Édouard-Montpetit	—	5 000 $	—	19 000 $	20 000 $	44 000 $
École nationale d'aérotechnique	10 000 $	7 000 $	—	5 000 $	—	22 000 $
F.-X. Garneau	—	—	—	—	10 000 $	10 000 $
Gaspésie et des Îles	—	2 500 $	—	10 000 $	5 000 $	17 500 $
Granby	10 000 $	2 000 $	15 000 $	24 000 $	20 000 $	71 000 $
Héritage	—	—	—	5 000 $	10 000 $	15 000 $
I.T.A. de La Pocatière	—	—	8 000 $	10 000 $	15 000 $	33 000 $
I.T.A. de St-Hyacinthe	—	—	17 000 $	7 470 $	15 000 $	39 470 $
John Abbott	5 000 $	—	—	10 000 $	15 000 $	30 000 $
Joliette-de-Lanaudière	—	2 000 $	5 000 $	12 000 $	15 000 $	34 000 $
Jonquière	—	—	7 000 $	39 835 $	20 000 $	66 835 $
Lafléche	—	—	—	7 000 $	—	7 000 $
La Pocatière	—	—	10 000 $	—	—	10 000 $
L'Assomption	—	—	2 000 $	5 000 $	—	7 000 $
Lévis	—	—	2 000 $	5 000 $	—	7 000 $
Lévis-Lauzon	—	—	50 000 $	10 000 $	15 000 $	75 000 $
Limoilou	—	5 000 $	10 000 $	10 000 $	—	20 000 $
Lionel-Groulx	—	—	10 000 $	19 000 $	10 000 $	44 000 $
Maisonneuve	10 000 $	—	—	44 000 $	20 000 $	74 000 $
Marie-Victorin	10 000 $	28 000 $	110 000 $	210 000 $	110 000 $	468 000 $
Matane	—	5 000 $	10 000 $	15 000 $	—	30 000 $

ANNEXE 9 (suite)

ÉTABLISSEMENTS	1985-1986	1986-1987	1987-1988	1988-1989	1989-1990	TOTAL
Mérici	—	—	5 000 $	—	—	5 000 $
Montmorency	10 000 $	22 000 $	60 000 $	28 300 $	20 000 $	140 300 $
O'Sullivan de Québec	—	—	—	7 000 $	—	7 000 $
Outaouais	10 000 $	10 000 $	22 000 $	10 000 $	20 000 $	72 000 $
Petit Séminaire de Québec	—	—	—	2 000 $	—	2 000 $
Région de l'Amiante	—	—	10 000 $	10 000 $	10 000 $	30 000 $
Rimouski	—	2 000 $	35 000 $	20 000 $	20 000 $	77 000 $
Rivière-du-Loup	—	2 000 $	7 000 $	10 000 $	—	19 000 $
Rosemont	10 000 $	102 000 $	100 000 $	40 000 $	—	252 000 $
Saint-Félicien	—	2 500 $	—	8 000 $	—	10 500 $
Sainte-Foy	—	—	3 500 $	—	—	3 500 $
Saint-Hyacinthe	—	5 000 $	10 000 $	—	—	15 000 $
Saint-Jérôme	10 000 $	17 000 $	—	—	—	27 000 $
Saint-Laurent	—	10 000 $	40 000 $	25 000 $	20 000 $	95 000 $
Séminaire Saint-Augustin	—	—	—	2 000 $	5 000 $	7 000 $
Séminaire Saint-Georges	—	—	—	7 000 $	10 000 $	17 000 $
Sept-Îles	10 000 $	2 000 $	5 000 $	4 000 $	—	21 000 $
Shawinigan	—	2 000 $	10 000 $	10 000 $	15 000 $	37 000 $
Sherbrooke	10 000 $	7 000 $	20 000 $	20 000 $	20 000 $	77 000 $
Teccart	—	5 000 $	17 380 $	—	—	22 380 $
Trois-Rivières	—	2 000 $	40 000 $	4 000 $	20 000 $	66 000 $
Valleyfield	10 000 $	7 000 $	20 000 $	20 000 $	10 000 $	67 000 $
Vanier	—	—	—	26 000 $	20 000 $	46 000 $
Victoriaville	5 000 $	9 000 $	10 000 $	10 000 $	—	34 000 $
Vieux Montréal	45 000 $	7 000 $	17 000 $	20 000 $	—	89 000 $
ORGANISMES	**1985-1986**	**1986-1987**	**1987-1988**	**1988-1989**	**1989-1990**	**TOTAL**
C.F.P. / Abitibi-Témiscamingue	—	—	—	30 000 $	—	30 000 $
C.F.P. / F.-X.-Garneau	—	—	—	15 000 $	—	15 000 $
C.F.P. Montérégie / Vieux Montréal	—	—	—	5 035 $	—	5 035 $
C.F.P. Bas St-Laurent / Rimouski	—	—	4 000 $	108 000 $	115 000 $	212 000 $
C.F.P. Laurentides / St-Jérôme	—	—	4 000 $	97 500 $	32 500 $	134 000 $
C.F.P. Saguenay	—	—	—	13 590 $	—	13 590 $
Concertation Techniques administratives	—	—	4 000 $	65 640 $	100 000 $	169 640 $
Consortium des collèges et campus anglophones	—	43 000 $	45 000 $	—	—	88 000 $
Société de formation et de développement région 04	—	2 000 $	—	—	—	2 000 $
TOTAUX	**185 000 $**	**350 500 $**	**833 080 $**	**1 212 370 $**	**824 500 $**	**3 405 450 $**

SOURCE : F.I.R.A.C.